

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

**O TRABALHO TEMPORÁRIO NO
MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DE
SANTA CATARINA**

*Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre
em Educação, sob a orientação da
Professora Doutora Marli Auras.*

Mestranda: DENISE SOARES MIGUEL

Florianópolis, 12 de Julho de 1996.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"O TRABALHO TEMPORÁRIO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DE SANTA CATARINA".

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 12/07/96

Profª. Dra. Marli Auras - (Orientadora)

Profª. Dra. Maria da Graça Bollmann (Examinadora)

Profª. Dra. Neide de Almeida Fiori (Examinadora)

Profª. Dra. Leda Scheibe (Suplente)

DENISE SOARES MIGUEL

Florianópolis, Santa Catarina, julho de 1996.

Ao Lucas e à Aline, *crianças que saltam na
minha vida para restaurá-la...*

À Irene de Souza Soares (em memória), *pois de
tudo fica um pouco...*

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Val pela solidariedade, incentivo e generosidade. À Shirley e Daysi, pelo carinho e grande demonstração de coragem na vida. À Marli Auras, pelos desafios teóricos e lúcida orientação. À Ana Baiana, pela amizade e co-orientação. Ao meu conselheiro Haziél. À Claudia, Harineide e Cida pelas angústias e alegrias compartilhadas. À turma de TPP, Capela, Alexandre, Denise, Sandra, Paulo e Mary, pelos aprendizados e convivência. Aos colegas do Movimento Boneco, especialmente, Bel, Roseane, Sabino, Neila, Elvio e Elcio. Aos Professores do curso, Leda, Fleury, Nadir, Graça e Selvino. À Leonete, pelos esclarecimentos prestados no decorrer do trabalho. Aos meus alunos e alunas, por me ensinarem que muito se tem a aprender. À Coordenação do Curso. Ao Lucas, pela atenção e disponibilidade em nos atender na Secretaria do Mestrado. À Bete Roecker, pela contribuição nos momentos iniciais desta pesquisa. Às técnicas da Secretaria de Educação. Ao CNPq pelo apoio financeiro. Ao Vanderlei, pela revisão. Ao pessoal das escolas, especialmente, aos professores ACTs, pelas conversas e depoimentos.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est celui de rechercher la question des ressources humaines dans l'éducation scolaire du réseau de l'enseignement public de l'état de Santa Catarina et, surtout celui d'analyser la constitution historique d'une catégorie de professeurs appelés "temporaires".

L'on considère que l'action pédagogique discontinue, provoquée par la temporalité qui produit le roulement de professeurs, pose de grandes difficultés et influence la construction d'un projet politico-pédagogique différent de celui qui marque, historiquement, l'éducation publique du Pays, particulièrement dans Santa Catarina.

Pour comprendre ce procès nous cherchons à: 1) analyser quelques éléments présents dans la politique de formations et de carrière du professeur de l'enseignement public de l'état de Santa Catarina; 2) expliciter comment les projets actuels de la politique éducationnelle, sous plusieurs courants idéologiques, articulent les questions concernant ce régime provisoire du travail des professeurs; 3) montrer comment, dans le quotidien de l'école publique, la question de la temporalité s'articule en tant que défi, limite et possibilité, dans la construction d'un projet politico-pédagogique populaire.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar a questão dos recursos humanos na educação escolar da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, e especialmente, analisar a constituição histórica da categoria de professores denominados "temporários".

Considera-se que a ação pedagógica descontínua, provocada pela temporariedade que gera a rotatividade de professores, lança grandes óbices e influencia a construção de um projeto político-pedagógico diferente daquele que, historicamente, vem marcando a educação pública no País e particularmente em Santa Catarina.

Para compreender esse processo, busca-se: 1) analisar alguns elementos presentes na política de formação e carreira do professor público estadual catarinense; 2) explicitar como os atuais projetos da política educacional nacional, sob distintas vertentes ideológicas, articulam as questões da provisoriedade de professores no magistério; 3) refletir como no cotidiano da escola pública, a questão da temporariedade articula-se enquanto desafio, limite e possibilidade na construção de um projeto político-pedagógico popular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. Situando a Questão	09
2. Os Objetivos e a Organização do Trabalho	12

CAPÍTULO I

ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL CATARINENSE 15

1. Do Período Imperial ao Republicano: A constituição da rede pública de ensino e a política de carreira do corpo docente.	16
2. Os Planos de Desenvolvimento e Modernização do Estado (1960-1970): as condições educacionais e o quadro do magistério público	36
3. Os Estudos para Regulamentação do Trabalho Temporário no Magistério Público Estadual.	49
3.1. A Efetivação dos Professores Temporários na Carreira do Magistério Público Estadual através da "Lei Especial"	58
4. Os Concursos de Ingresso para a Carreira do Magistério Público Estadual e a Continuidade do Recurso da Admissão em Caráter Temporário	60

CAPÍTULO II

A TEMPORARIEDADE NO MAGISTÉRIO PÚBLICO E OS ATUAIS PROJETOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL	84
1. Introduzindo o Debate	84

2. O Plano Decenal de Educação Para Todos	96
3. Programa de Qualidade Total para a Educação	104
4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Carreira do Professor	117
4.1. A LDB 5.692/71 e o Professor Temporário	117
4.2. Os Projetos para a Nova LDB.	125

CAPÍTULO III

"PROFESSORES DE PASSAGEM": DEPOIMENTOS	131
1. O Magistério como "Bico"	135
2. A Temporariedade e as Intencionalidades Políticas, Técnicas e Interpessoais no Processo Ensino-Aprendi- zagem	138
3. A Relação Temporariedade x Projeto Político-Pedagó- gico no Cotidiano da Escola	146

CONSIDERAÇÕES FINAIS.	152
--------------------------------------	-----

ANEXOS.	156
------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	165
-------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Quadro Resumo da Distribuição e Saldo de Vagas
Concurso de Ingresso 1980/1981 - 1ª Chamada
Área 2 (5ª à 8ª séries do 1º Grau). 157
- Quadro 2** - Quadro Resumo da Distribuição e Saldo de Vagas
Concurso de Ingresso 1980/1981 - 1ª Chamada
Área 3 (1ª à 4ª séries do 2º Grau). 158
- Quadro 3** - Quadro Resumo de Vagas
Concurso de Ingresso 1980/1981 - 2ª Chamada. . . . 159
- Quadro 4** - Quadro Resumo de Vagas
Concurso de Ingresso 1980/1981 - 3ª Chamada. . . . 160
- Quadro 5** - Total de Docentes (Efetivos e ACTs) na Depen-
dência Administrativa Estadual - 1980/1992. . . . 161
- Quadro 6** - Quadro Resumo da Distribuição e Saldo de Vagas
Concurso de Ingresso 1993/1994 - 1ª Chamada
Área 1 (1ª à 4ª séries do 1º Grau) e Área 4
(Pré-escolar). 162
- Quadro 7** - Quadro Resumo da Distribuição e Saldo de Vagas
Concurso de Ingresso 1993/1994 - 1ª Chamada
Área 2 (5ª à 8ª séries do 1º Grau). 163
- Quadro 8** - Quadro Resumo da Distribuição e Saldo de Vagas
Concurso de Ingresso 1993/1994 - 1ª Chamada
Área 3 (1ª à 4ª séries do 2º Grau). 164
- Quadro 9** - Ocupação de Vagas do Magistério Público
Estadual por ACTs em 1993. 80

INTRODUÇÃO

1. Situando a Questão

Na rede pública estadual catarinense, do pré-escolar ao 2º grau, os docentes são admitidos de duas formas: em caráter efetivo, através de concurso público de provas e títulos, e em caráter temporário, através de processo seletivo que não mede conhecimento ou habilidades mas títulos e tempo de serviço prestado ao magistério e, dependendo das necessidades das escolas, muitas vezes até mesmo esse processo acaba por não se realizar. Toma-se como hipótese que a questão da temporariedade no magistério público catarinense, apesar das preocupações das escolas e das entidades organizativas dos trabalhadores em educação, é uma das formas sobre as quais se expressam o projeto político-pedagógico burguês para a escola pública.

A carência de profissionais habilitados que supram as necessidades curriculares das escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, a questão salarial e de formação, a falta de regularidade na abertura de concursos públicos de ingresso, o desinteresse das pessoas pelos cursos de licenciatura, a rotatividade de professores aparecem, geralmente, em

justificativas imediatas e simplistas dos governantes para com a questão educacional.

Uma série de outros questionamentos tecem o panorama dos limites-possibilidades para refletirmos a realidade da escola pública: será que pertence ao passado a idéia do magistério como uma profissão que personificava status social, projeção pública, atributo daqueles que se destacavam pela inteligência e pelo respeito social? É suficiente entender as questões da precariedade do ensino no Brasil somente a partir de quem aprende? Que políticas educacionais vem orientando a estruturação escolar enquanto lugar de trabalho do professor? É possível afirmar que a idéia do mestre, das "lentes catedráticas", do professor, desgastou-se no tempo histórico?

A preocupação que originou esta pesquisa, não se deu imediatamente mas foi delimitando-se durante nossos doze anos de trabalho prestados ao magistério público estadual catarinense quando deparamos quase rotineiramente, a cada ano letivo e no seu transcorrer, com a realidade da falta de professores habilitados e com elevados índices de rotatividade docente.

Esses fatos, além de gerarem uma inquietação no interior da escola - que muitas vezes precisa usar o artifício do improvisado para que os alunos não fiquem sem aula - interferem sobremaneira nas discussões em torno da construção de um projeto político-pedagógico popular, entendido enquanto possibilidade mediadora de uma visão articulada, crítica e

coerente, que pode criar a partir do senso comum bases que articulem valores, representações e possibilidades concretas na luta pela superação da marginalização social, econômica e política da maioria da população.

A ação pedagógica descontínua, provocada pela temporariedade que gera a rotatividade de professores, lança grandes óbices e influencia a construção de um projeto político-pedagógico diferente daquele que historicamente vem marcando a educação pública no Brasil e particularmente em Santa Catarina. Nesse sentido, buscamos analisar a categoria temporariedade de professores, entendendo-a no campo das relações de força travadas na sociedade.

A temporariedade no magistério público estadual apresenta-se, pois, como objeto a ser conhecido, desvelado, para que seja aprofundado o debate em torno da importância e da constituição do espaço preponderante que tem a educação na construção e consolidação de uma sociedade. Sobretudo, falar de trabalho temporário no magistério público é pressupor:

- . o resgate da significação social do professor enquanto sujeito do processo do trabalho docente;
- . o reconhecimento de que o Estado personifica o patrão, para o qual o professor vende sua força de trabalho e que nesta relação as contradições presentes na sociedade manifestam-se em situações e práticas singulares;
- . que a questão da qualificação-desqualificação do trabalho docente é estratégica para o projeto político-pedagógico burguês de escola pública.

2. Os Objetivos e a Organização do Trabalho

O professor admitido em caráter temporário, segundo preceitos legais, deveria atender o magistério em caráter emergencial, substituindo afastamentos dos efetivos ou trabalhando em escolas recém criadas e para as quais o Poder Legislativo ainda não criou cargos. Porém, a realidade tem mostrado que ele tornou-se permanente nos quadros do magistério público estadual, delineando um novo perfil para o sujeito coletivo - professor.

Nesta pesquisa procuramos entender o significado histórico da crescente presença de professores temporários na escola pública estadual catarinense e especialmente buscamos abordar os procedimentos políticos estaduais e nacionais que reforçam a sua permanência.

Coloca-se como desafio, portanto, investigar a questão dos recursos humanos na educação escolar da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, e especialmente, analisar a constituição histórica da categoria de trabalhadores denominados "temporários", buscando desvendar: a) a temporariedade enquanto parte do projeto político-pedagógico burguês; b) as implicações da temporariedade na construção do projeto político-pedagógico popular para a escola pública.

Para a realização das análises partiu-se primeiramente, da pesquisa de Neide Almeida FIORI¹ que trata da evolução do

¹FIORI, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis : EDEME, 1975.

ensino catarinense de 1822 a 1970. Neste momento, foram bastante ricas as conversas com Leonete Luzia SCHMIDT², que realiza uma pesquisa documental sobre a gênese da instrução pública elementar de Santa Catarina de 1830 a 1860. Posteriormente, a análise teve por fontes primárias os relatórios de concursos de ingresso para o quadro do magistério público da Secretaria de Estado da Educação de 1982 a 1993. Outras fontes foram leis, decretos nacionais e estaduais que tratam da questão da admissão em caráter temporário, estudos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação, investigações sobre a formação de professores e pesquisas e dados do SINTE (Sindicato dos Trabalhadores na Rede Oficial de Ensino no Estado de Santa Catarina), até 1994. Realizou-se também, estudo bibliográfico sobre os mais recentes projetos da política educacional nacional. E por entendermos que *"na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim, apresentam-se ao mundo humano"*³, o estudo se completa com depoimentos de professores admitidos em caráter temporário, diretores de escola e especialistas em assuntos educacionais de duas escolas públicas localizadas em Florianópolis: Colégio Estadual Lauro Müller e Colégio Estadual Getúlio Vargas.

Para a exposição final do trabalho estruturamos a dissertação em três capítulos:

²SCHMIDT, Leonete Luzia. *A Constituição da Rede Pública de Ensino Elementar em Santa Catarina: 1830 - 1860*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. (em fase de conclusão).

³ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 6. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1993. Tradução Roberto Raposo. p. 192.

Capítulo I - Aspectos da História dos Professores Temporários no Magistério Público Estadual Catarinense. A proposta deste capítulo é abordar, de forma breve, do período imperial até 1994, o surgimento e a trajetória da categoria professor temporário. Buscou-se apreender elementos que possibilitassem compreender a historicidade da política de formação e carreira do professor público estadual.

Capítulo II - A Temporariedade no Magistério Público e os Atuais Projetos da Política Educacional Nacional. O objetivo deste capítulo é explicitar como os atuais projetos nacionais para a educação, sob distintas vertentes ideológicas, têm articulado as questões da provisoriedade de professores no magistério.

Capítulo III - "Professores de Passagem": depoimentos. A intenção deste capítulo é refletir sobre questões presentes na carreira do professor e no trabalho pedagógico, que no cotidiano da escola adquirem um conteúdo político no qual os educadores se reconhecem e compartilham de desafios, limites e possibilidades na construção de um projeto político-pedagógico popular.

Conclui-se este trabalho, (re)afirmando algumas idéias centrais já trabalhadas no decorrer do texto e apontamos algumas questões que desafiam outros estudos.

CAPÍTULO I

ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL CATARINENSE

Ao longo da história da educação escolarizada brasileira e catarinense em particular, tem-se um quadro de docentes vinculados à administração estadual, do ensino de pré-escolar ao 2º grau, divididos em "efetivos" e os atualmente denominados, em Santa Catarina, de "Admitidos em Caráter Temporário - ACTs".

Pretende-se, neste capítulo, esboçar um quadro geral da construção do sujeito histórico denominado trabalhador temporário em educação. Para tanto, optamos, nos primeiros momentos deste trabalho, por tratar-se de material que auxiliará no desvelamento do objeto, pelo estudo de dados coletados em outras pesquisas. Nos momentos subseqüentes, a análise se embasará em diversas fontes primárias coletadas

principalmente na Secretaria de Educação do Estado, em especial nos documentos referentes aos concursos de ingresso no magistério público estadual. Isto justifica-se, em primeiro lugar, pela inexistência de informações organizadas sobre o número real de professores temporários; em segundo, por serem, os documentos dos concursos, fontes onde podemos registrar tanto o quadro de vagas disponíveis quanto o índice de ocupações dessas vagas; e, terceiro, pela aproximação que estes índices podem fornecer quanto ao preenchimento das vagas por temporários habilitados e não habilitados.

Pelas condições concretas de existência e permanência dessa categoria no magistério da rede pública, buscar-se-á compreender elementos do movimento formador e consolidador da constituição de um projeto político-pedagógico para a escola pública. Como disse GRAMSCI, "*(...) toda a fase histórica deixa os seus traços nas fases posteriores; (...) estes traços, em certo sentido, tornam-se o seu melhor documento. O processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo, pela qual o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é 'essencial'...*".⁴

1. Do Período Imperial ao Republicano: a constituição da rede pública de ensino e a política de carreira do corpo docente

A referência ao século passado como ponto de partida deste levantamento histórico deve-se ao fato de ser esse o

⁴GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. p. 119.

período onde inicia-se, efetivamente, no Brasil, discussões em torno da criação de um sistema nacional de educação.

Se a preocupação dos governantes catarinenses, nessa época, coadunava-se com o pensamento de unidade nacional, calcada (também) num projeto educacional³, e com a idéia de progresso que o processo de emancipação política do Brasil em relação a Portugal exigia, Santa Catarina tinha os mesmos problemas das demais províncias brasileiras para executá-los, pois entre a legislação e as condições reais de concretização de seus dispositivos, abria-se uma grande lacuna visto faltarem meios materiais e humanos para viabilizá-los devido à precariedade oriunda da recente constituição da rede pública de ensino.⁴

A busca de concreticidade do projeto educacional, assentado nessas bases, pode ser observada num dos periódicos que circulavam, nessa época, na Província de Santa Catarina: "*o século atual é de progresso: o amor as letras, a animação à indústria e as artes, a luta entre a tirania e a liberdade; eis os elementos que constituirão o quadro filosófico desta época,*

³Dentre os projetos apresentados à Assembléia Constituinte de 1823, a lei de outubro daquele ano, estabeleceu o princípio da liberdade de ensino, sem restrições; a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Cf. WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo : Ática, 1994.

⁴A formação da rede pública de ensino em Santa Catarina data do período imperial (1835-1889). FIORI, op. cit., p. 30-37.

que certamente prepara o homem à conquista para a civilização."⁷

O referido periódico, meses depois, publicou um artigo dedicado a relevar a importância da educação para que os avanços técnicos e a urbanização fossem atingidos: "A necessidade de ilustrar e educar o povo é um axioma. Em todos os países civilizados a instrução do povo é um dos ramos da administração pública que mais zelo e solicitude merecem daqueles que dirigem os negócios do Estado. Nem de outra sorte poderá ser sem que os governos faltassem a sua elevada missão. Colocados na vanguarda dos povos, eles têm a indeclinável obrigação de apontar-lhes e aplanar-lhes os caminhos, que os devem conduzir à prosperidade e riqueza. Sendo assim, como esquecer a instrução pública, a educação do povo, que é a base da grande pirâmide da civilização? Como esquecer a instrução do povo, que é a sua alma, a sua vida? (...) Nos governos representativos o que governa é a razão nacional, é a maioria, e portanto cumpre que a maioria seja ilustrada. Eis aqui a necessidade de educar e instruir o povo, de dar-lhes as bases, em que se firme para ter uma opinião segura e esclarecida sobre os seus legítimos interesses, para que tenha um voto consciencioso quando a sociedade exigir...."⁸

A inclusão da escola nas preocupações do aparelho de

⁷O MÉTODO CASTILHO. *Jornal O Conservador*. Província de Santa Catarina, nº 315, p. 3-5, 17 abr. 1855.

(Os textos transcritos de jornais tiveram sua grafia atualizada).

⁸MAFRA, Manoel da Silva. Instrução Pública. *Jornal O Conservador*. Província de Santa Catarina, nº 361, p. 17-20, 05 out. 1855.

Estado que se constituía (econômica-jurídica e politicamente), fazia-se necessário para que a população desenvolvesse uma nova mentalidade, onde a instrução pública, enquanto um dos elementos da organização cultural, deveria ser a "base da grande pirâmide da civilização". Entretanto, o objetivo de unidade nacional, definido pela burguesia, não continha a idéia de construção de uma cultura cívica que tomasse como referência o coletivo constituidor dessa nação. "A nação eram 'eles'".⁹ A educação destinada ao povo, calcada no modelo de cultura circunscrita à burguesia, servia como um mecanismo estratégico dessa ideologia e buscava fundamentalmente o consenso em torno do seu projeto político.

No clássico, "A Riqueza das Nações", Adam SMITH, assim se expressou: *"Mesmo que o Estado não viesse a tirar qualquer proveito da instrução das camadas inferiores do povo, deveria mesmo assim interessar-se por que não fossem completamente ignorantes (...) quanto mais instruídos forem, menos sujeitos estão aos enganos do entusiasmo e da superstição que entre as nações ignorantes freqüentemente ocasionam as mais terríveis desordens. Um povo instruído e inteligente é, além disso, geralmente mais decente e ordeiro do que o povo ignorante e estúpido (...) São (cada um individualmente) menos susceptíveis de ser desencaminhados para qualquer oposição injustificada, ou desnecessária às medidas do governo."*¹⁰

⁹FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea). p. 160.

¹⁰SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações: investigações sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo : Abril Cultural, 2 v., 1983. (Coleção Os Economistas). Tradução de Luiz João Barúna. p. 202.

O quadro anunciado em "O Conservador", de incentivo à expansão do ensino, torna-se mais translúcido ao percebermos a realidade educacional da época.

Na então Província de Santa Catarina, por volta de 1836, havia 18 estabelecimentos de ensino público com 533 alunos, para uma população estimada em cerca de mais de 63.000 habitantes.¹¹ Denominados "escolas de primeiras letras", os estabelecimentos que se situavam em cidades ou vilas populosas, empregaram oficialmente, durante mais de 20 anos, o método Lancaster de ensino denominado também de "mútuo" ou "monitoral"¹², no qual alguns alunos instruídos pelo professor, atuavam numa variedade de tarefas como seus auxiliares ou monitores, ensinando por sua vez outros alunos, supervisionando suas condutas e administrando os materiais didáticos. Tal procedimento didático permitiria, por exemplo, que apenas um professor, auxiliado por dois decuriões (aluno mestre da turma), ensinasse vinte alunos. MANACORDA, citando Andrew Bell acerca deste tipo de ensino que se firmara na Inglaterra após a Revolução Francesa, frisa que "*o sistema é destinado a diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno.*"¹³

¹¹FIORI, op. cit., p. 32.

¹²A regulamentação desse método de ensino encontra-se descrita na primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, Lei de 15 de outubro de 1827. XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e Educação de Elite*. 3. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea). p. 53.

¹³MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação). Tradução de Gaetano Lo Monaco. p. 257.

Concomitante com a necessidade de instituição de uma rede pública de ensino, houve, durante todo este período, uma preocupação com a formação de um quadro de magistério, visto suas precárias condições pela inexistência de Curso Normal. Uma das primeiras iniciativas para solucionar a questão da falta de professores habilitados adotadas pela Assembléia e o Presidente da Província, foi autorizar e subsidiar os estudos do professor Francisco José das Neves na Escola Normal do Rio de Janeiro.

Quando de seu regresso, em 1843, por determinação do Presidente da Província, Francisco José das Neves assumiu como professor efetivo a Escola de Instrução Primária da Capital.¹⁴ Igualmente, o Presidente convocou todos os professores de primeiras letras da Província (oito efetivos¹⁵ e três interinos¹⁶), menores de 35 anos, admitidos após 1840, para freqüentarem as aulas, sob pena de serem demitidos caso não cumprissem a convocação. Também outros interessados poderiam freqüentar a escola, desde que possuíssem conhecimento suficiente em leitura e escrita, fossem brasileiros e maiores de dezoito anos.

A justificativa para este procedimento - buscar formar professores em escolas destinadas a crianças - reside no fato

¹⁴Segundo FIORI, esta escola, também foi denominada de Escola Normal de Primeiras Letras da Cidade de Desterro. Op.cit., p. 35.

¹⁵Professor efetivo era aquele nomeado por concurso público. SCHMIDT, op. cit., p. 101.

¹⁶Professor interino era aquele nomeado pelo Presidente da Província para lecionar em escolas vagas, quando após concurso para ingresso na rede pública de ensino, nenhum candidato houvesse se apresentado ou os inscritos não preenchessem os requisitos exigidos. SCHMIDT, op. cit., p. 103.

de que muitas províncias brasileiras, por terem dificuldades em formar professores em escolas normais, buscavam fazê-lo nas escolas disponíveis, no caso, as escolas primárias.

Transcorridos seis meses, o professor Neves julgou habilitados todos os professores convocados e dois pensionistas que freqüentaram suas aulas. Os interinos e os pensionistas que participaram desta formação, foram efetivados posteriormente no quadro do magistério público catarinense.

O pouco tempo de experiência desta primeira tentativa de implantação de uma Escola Normal em Santa Catarina deveu-se, segundo SCHMIDT¹⁷, ao fato de não haver mais professores e nem pretendentes interessados em preparar-se para o magistério, continuando a escola da Capital a ser destinada somente às crianças.

Em 1845, o professor Neves foi demitido da escola pelo Presidente da Província que alegou receber denúncias de que muitos pais recusavam mandar seus filhos para suas aulas, porque a Escola encontrava-se muitas vezes fechada, e quando o referido professor a abria, tratava as crianças com descaso. Nesse caso, como Neves era, em Santa Catarina, a pessoa habilitada a formar professores e a escola normal funcionava em consórcio com a escola primária, com sua demissão, a proposta, apesar de importante para a época, teve que ser adiada.

¹⁷SCHMIDT, op. cit., p. 105-106.

Por volta de 1848, nas 33 escolas públicas existentes na Província¹⁸, 5 delas vagas por falta de professores, atuavam 21 professores efetivos, 7 interinos e 22 inspetores que deveriam "fiscalizar" a atividade profissional desses 28 professores, configurando-se em um meio de utilização política da instrução pública.¹⁹ Assim, por influência do partido político dominante no momento (Partido Liberal ou Partido Conservador), mesmo aqueles professores pouco assíduos recebiam atestados de frequência, que lhes davam direito a receber vencimentos e lhes garantia, por força legal, a vitaliciedade, conquistada após cinco anos de efetivação. Em 1859, havia 54 escolas públicas masculinas e femininas, onde atuavam 32 professores vitalícios, 17 interinos e 5 escolas estavam vagas por falta de docentes.

A reforma na instrução pública, organizada no Regulamento de 29 de abril de 1868, forneceu subsídios para restringir a vitaliciedade dos professores, garantir a liberdade e o desenvolvimento do ensino particular e estabelecer um eficaz sistema de inspeção escolar. Os vencimentos dos professores foram mantidos em baixos níveis e por medida econômica, o Regulamento extinguiu as escolas de arraiais. Com o reduzido número de escolas, a maioria das crianças não tinha possibilidade de estudar. A população, nessa época, está estimada em 104.459 pessoas, sendo que das 13.057 crianças em idade escolar, apenas 2.641 estudavam, o que totalizava uma

¹⁸SCHMIDT, op. cit., p. 52. Tabela 7.

¹⁹FIORI, op. cit., p. 42.

média de 1 aluno por 44 habitantes.²⁰

O Regulamento da Instrução Primária de 05.05.1859, que organizava o currículo e os procedimentos didáticos, reafirmava a existência da decúria e dividia, diferentemente, as horas de trabalho e as atividades escolares para: escolas com um professor, escola onde o professor tinha adjunto²¹, escolas de ensino com um único turno diário e escolas para o sexo feminino.²²

A falta de qualificação de pessoal para o magistério, mesmo sendo tema de debates daqueles que tinham a hegemonia sobre os atos administrativos na área da educação, persistiu em todo este período. A lei nº 685, promulgada em 1872, tratou entre outras coisas, da habilitação dos professores, determinando um exame de capacitação docente a todos que fossem vitalícios e advertindo com aposentadoria aqueles que se omitissem em realizá-lo. Esse artifício não foi efetivado por dois motivos: primeiro, porque o "castigo" se reverteria em "prêmio" aos professores que queriam obter "jubilação" (aposentadoria) e, segundo, pela evidência do erário provincial

²⁰FIORI, op. cit., p. 50.

²¹Adjunto era o leigo que após quatro anos auxiliando o professor titular era considerado habilitado para assumir uma cadeira de primeiras letras sem ter que prestar concurso público. SCHMITD, op. cit., p. 109.

²²A remuneração dos professores era anual e diferenciada: 1) professores efetivos: na capital - 600\$000 réis, nas cidades e vilas - 450\$000 réis, nas freguesias e curatos - 350\$000 réis; 2) professoras efetivas: na capital - 450\$000 réis, nas cidades e vilas - 350\$000 réis, nas freguesias - 300\$000; 3) os interinos recebiam, independente da localização da escola, dois terços do ordenado do professor efetivo e as professoras interinas 150\$000 réis; 4) os adjuntos recebiam um abono anual de 200\$000 réis. SCHMITD, op. cit., p. 107-109. Tabela 12.

sofrer considerável despesa com pagamento de muitos professores que seriam aposentados, associados à necessidade de admissão para estas vagas.²³

Para uma área eleita como prioritária, o quadro de deficiências da instrução pública era bastante desolador em 1874 (ano em que é instituído o ensino obrigatório em Santa Catarina - vinte anos depois que a Corte o tinha adotado), visto que 86% do total da população era analfabeta e muitas das 96 escolas públicas primárias existentes não funcionavam por falta de professores.

Parece que a pouca vontade política de realização é o pano de fundo do contexto, onde uma grande massa de analfabetos corria paralela a professores mal pagos e despreparados e a leis que não saíam do papel pois, como afirmavam os governantes, eram insuficientes os recursos financeiros orçados para concretizá-las. Conforme WEREBE, *"ensinar era considerado um sacerdócio e exigia-se dos mestres mais 'dedicação' do que preparo. Deles se esperava desinteresse pelos benefícios materiais da profissão!"*²⁴

E as providências legais não tardavam em querer amenizar a situação que pouco modificava-se com o passar dos anos. Neste sentido, em 1880, a Assembléia Provincial autorizou que o Executivo alterasse a instrução pública, elaborando leis que consagassem *"as idéias aceitas e postas em prática 'nos países*

²³FIORI, op. cit., p. 54-55.

²⁴WEREBE, op. cit., p. 32.

mais adiantados"²⁵. Assim, o Regulamento de 21 de fevereiro de 1881, autorizou concursos para provimento de "cadeiras", a vitaliciedade e a inamovibilidade do professor, a liberdade e a secularização do ensino. Entretanto, *"a ausência de uma adequada sistemática de formação profissional e os baixos níveis de vencimento do magistério faziam com que (...) a atividade docente fosse procurada na maioria das vezes, por aqueles que não tinham condições de obter outro emprego."*²⁶

A esse contexto juntava-se a utilização das influências partidárias na instrução pública. Os exames de habilitação ao magistério, por exemplo, a partir de 1884, eram realizados perante os Delegados Literários (antigos Inspetores Escolares, que eram nomeados pelo Presidente da Província, sob proposta do Diretor Geral da Instrução), que facilitavam acesso ao magistério aos seus protegidos. O magistério fora tão fortemente "beneficiado" pelas chamadas "leis de ocasião", que o próprio Executivo reconheceu, *"a necessidade de separar-se a instrução pública da luta entre os partidos políticos e de encontrar-se Inspetores Escolares que se colocassem acima das intrigas locais e dos interesses partidários."*²⁷ Vale dizer, porém, que se de um lado os cargos de Delegados Literários, Diretor Geral de Instrução, entre outros, continuaram sendo preenchidos por apadrinhamento político; por outro, aos ideais liberais do Império, não poderiam faltar o reconhecimento aos

²⁵Fala de Antonio Gonçalves Chaves, Presidente da Província, na abertura da primeira sessão da 24^a legislatura da Assembléia Provincial em 06.10.1882. Cf. FIORI, op. cit., p. 63.

²⁶FIORI, op. cit., p. 68.

²⁷Ibid., p. 75.

problemas enfrentados pelo ensino público e os entraves que poderiam causar ao projeto das elites de construção (excludente) da nação brasileira. Portanto, era ideologicamente importante declarar-se a favor da educação do povo, para que um dia viesse a participar do mundo civilizado: o dia em que essas elites o julgasse capacitado.

Em 1886, o Diretor da Instrução Pública, ouvindo todos os Delegados Literários, concluiu que o atraso da instrução pública catarinense devia-se ao fato da Província não dispor de escolas que formassem professores. O Curso Normal, criado desde 1880, com o objetivo de formar professores para o ensino primário, fracassou em sua primeira tentativa de implantação por falta de alunos ou alunas que se matriculassem. Em 1883, o Atheneu Provincial (escola organizada de forma a permitir internato e externato destinada ao ensino primário e secundário), transformado em Instituto Literário e Normal, parece ter obtido pouco sucesso, visto que em 1886 tinha uma matrícula de 65 alunos e em 1887, contava com uma matrícula de apenas 35 alunos. Neste sentido, Santa Catarina, assemelhava-se as demais províncias do Brasil Imperial uma vez que *"a escola normal não representava propriamente uma exigência da sociedade brasileira de então, mas constituía meramente um item no conjunto de idéias liberais nascidas em países de economia mais integrada e para aqui transplantadas pela intelligentsia nacional. Por outro lado, o nenhum êxito das primeiras escolas normais representava também um sintoma da desorganização geral reinante no sistema nacional de educação, ou melhor, na não-*

qualidade do sistema das instituições educacionais do país."²⁸

GRAMSCI nos diz que não é possível pensar criticamente o presente, sem a consciência da nossa historicidade. Ou seja, para que analisemos a categoria do magistério denominada "temporária" e o enredamento histórico que vem determinando o projeto político pedagógico que a sustenta, pode se observar nos discursos e propostas hegemônicas da época ora em enfoque e os atuais, uma similaridade em torno do trato das questões educacionais. Assim, interessante é o discurso de Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, Presidente da Província, que já havia sido, por algum tempo, Diretor de Instrução Pública, na cerimônia de transmissão de cargo a Adbon Baptista, no final do período imperial (1889): *"Esse importante ramo da administração [a instrução pública] e que constitui a maior riqueza dos povos cultos, tende a desaparecer ou a figurar tão somente em mapas e nos orçamentos provinciais. Sujeito a reformas que lhe imprimem constantemente, sem se aguardar os resultados das últimas; convertido em instrumento político; sem uniformidade, sem plano, sem garantias - tal é o estado em que V. Excelência vai encontrá-lo.*

Doloroso é sem dúvida repetir o que por vezes disse à frente desse ramo de serviço, mas a responsabilidade do cargo exige que a verdade se apresente em toda a nudez.

O sacrifício que das rendas públicas exige a manutenção desse serviço, não corresponde aos resultados obtidos. (...)

²⁸SAFFIOTI, Helelieth Iara Bougiovani. *A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1975. p. 198.

Não é a falta de criação e estabelecimento de escolas que pode ser imputado este resultado negativo, visto que a Província conta hoje com 159 escolas primárias, embora 45 não estejam providas (...) mas sim as leis de ocasião, com aplicação a determinados indivíduos; a falta de habilitação da quase totalidade dos professores; a insuficiência de provas exigidas para tão elevado cargo e, finalmente, à absoluta falta de fiscalização.

É, pois, uma necessidade imprescindível a codificação imediata de todas as leis relativas à instrução, reduzindo-as a um só corpo; uniformizar o ensino, fazendo desaparecer de uma só vez essa diversidade de professores, de vencimentos, de direitos e de provas de habilitação, que constituem um verdadeiro caos, ante o qual estaca o espírito mais investigador, e recuam os mais bem intencionados.

Os exames de admissão no professorado são uma verdadeira burla: quem assistiu ultimamente à exibição dessas provas de capacidade sentiu confranger-se-lhe o coração e chegou à conclusão tristíssima de que nada se pode esperar de educadores da mocidade, que apenas confiados no patronato, vão procurar um meio de vida e não um sacerdócio, e para o que se apresentam sem a menor vocação, nem habilitação."²⁹

O contraste entre o que os dirigentes proclamavam e o que efetivamente realizavam, abre a perspectiva para se entender que o antagonismo presente na instrução pública configurava-se como resultado da política que revestia o aparelho do Estado em processo de construção, visto que se de um lado a escola

²⁹Cf. FIORI, op. cit., p. 83.

pública apresentava carências, como por exemplo, a formação de um quadro do magistério, por outro, havia preocupação de que fosse assegurada uma boa escola para a população.

Ademais, sacerdócio, abnegação, vocação, são conceitos recorrentes utilizados até hoje pelo Estado, para mascarar as condições de trabalho, de salário e de formação a que estão submetidos os trabalhadores em educação, diga-se de antemão, constituído na grande maioria por mulheres. Quando lhe falta argumento para esclarecer a situação do ensino, em todas as suas causas e conseqüências, é a esses conceitos que apela para encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho no magistério público.

Nos primeiros anos do período republicano, o país se vê diante de um processo de urbanização crescente com expansão da agricultura, do comércio e da indústria. Entretanto, o ensino guardava uma herança: *"um ensino primário deficiente, com um corpo docente em geral leigo ou mal preparado; uma escola secundária - ministrando um ensino predominantemente literário, livresco - com finalidade propedêutica, mantido principalmente por entidades privadas e destinado aos filhos das classes mais abastadas; um ensino superior fragmentado, formando sobretudo bacharéis de Direito, com pouca atenção aos estudos das ciências e sem nenhuma realização no campo da pesquisa científica."*³⁰

A questão da formação dos professores ainda aguardava

³⁰WEREBE, op. cit., p. 37.

resposta dos governantes que mais faziam lamentar, em seus discursos, o seu estado desolador. Como exemplo, o expresso em 1899, no Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, José Teixeira Raposo, ao Governador do Estado de Santa Catarina Felipe Schmidt: "(...) As escolas vivem sob o mais arcaico dos regimes, os professores, esses, apresentam-se aos alunos levando apenas o salvo conduto de um exame cheio de complacência e de inutilidades. Desse modo, compreende-se, pouco há que se esperar do futuro. Como se não bastara esse triste alimento atirado ao retrogradismo da instrução do Estado, temos ainda a infelicitar a classe dos professores interinos que, em exames que requerem e que lhes garantem uma cadeira, limitam-se a provar que sabem ler... por cima e contar até dez... nos dedos."³¹

O clientelismo político, a troca de favores, fazia com que muitos professores pressionassem as autoridades responsáveis para que os nomeassem sem concurso, fazendo com que o quadro de "interinos" se mantivesse. O próprio Presidente da antiga Província de Santa Catarina, Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, alguns anos antes, já falara sobre essa prática.

Por volta de 1904, essas situações foram agravadas, apesar dos "discursos" parecerem contrários, porque houve uma redução nos vencimentos de todo funcionalismo público estadual catarinense, fazendo com que continuassem no magistério os professores mais velhos, os que não queriam perder direitos já

³¹Cf. FIORI, op. cit., p. 88.

adquiridos e aqueles que não tinham como conseguir outro emprego.

A sociedade brasileira, na década de 10 sofreu sensíveis transformações. Às vésperas da I Guerra Mundial (1914-18), a política restritiva de importações posta em prática nos países desenvolvidos criou sérias dificuldades no Brasil. A eclosão da guerra inverteu a situação, fazendo com que as importações de matérias-primas e alimentos aumentassem. Ao restringirem o fornecimento de produtos industrializados para concentrar-se na indústria da guerra, os países beligerantes obrigam-nos a substituir esses produtos por similares de nossa própria fabricação. Este processo de substituição de importações fez crescer o número de estabelecimentos industriais e, conseqüentemente, de operários. A imigração também apresenta-se como uma das características desse período. Esses fatos acarretaram uma elevação no grau de urbanização e o retorno das polêmicas sobre os destinos da nação. Segundo GHIRALDELLI, "*as elites intelectuais, imbuídas de um fervor nacionalista, constatavam horrorizadas que 85% da população era analfabeta e que a República, depois de 20 anos de vigência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de 'transformar o súdito em cidadão'*".³²

Em Santa Catarina, com o Governo do Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, de 1910 a 1914, várias reformas foram introduzidas no sistema de ensino público. Muitos professores

³²GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 11 (2):69-79, jul./dez., 1986. p. 70.

foram enviados a São Paulo para aprenderem *métodos de ensino reconhecidos como os mais avançados*³³. Lá, estudavam na Escola Americana organizada e mantida por missões protestantes dos Estados Unidos, que tinha como referência a pedagogia norte-americana. Em Santa Catarina, as Escolas Isoladas, numerosas e típicas da zona rural, mantinham as mesmas características da tradicional escola primária: um único professor ensinava, no mesmo período e na mesma sala, todos os alunos da escola, respeitando os diversos níveis de aproveitamento escolar e anos de escolaridade dos alunos. Mais tarde, surgem as Escolas Reunidas, enquanto fase de intermediação entre a Escola Isolada e o Grupo Escolar, que tinha como característica a *seriação do ensino* e um professor para cada turma de alunos, sob responsabilidade de um diretor. A Escola Normal foi reorganizada tanto em seu aspecto físico quanto no plano propriamente pedagógico onde foram introduzidos os estudos de Pedagogia e Psicologia. Segundo Orestes Guimarães, Inspetor Geral do Ensino, responsável pelas reformas educacionais catarinenses entre 1911 a 1935. "*a orientação do ensino deve partir dos órgãos propulsores, de cima para baixo, a fim de haver a necessária unidade, coesão e uniforme evolução no conjunto do aparelhamento escolar.*"³⁴ Esse princípio foi seguido, obrigatoriamente, por todo o sistema de ensino: aos professores era proibido *suprimir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem essas partes* do programa de ensino; aos alunos, impunha-se que aprendessem num processo de detalhada memorização. Os exames para admissão docente elevaram o nível

³³Cf. Art. 2º da lei nº 686, de 11 de outubro de 1906.

³⁴Cf. FIORI, op. cit., p. 113.

de conhecimento exigidos dos candidatos a professores interinos, e os professores "*relapsos ou incompetentes*" ou aqueles que "*exerciam o magistério sem nenhuma vocação ou como simples meio de vida*", eram afastados.³⁵

Este breve relato possibilita-nos refletir sobre um elemento presente na história dos professores temporários: a relação entre política e educação. No caminho trilhado por esses trabalhadores, a presença incisiva da educação do colonizador, da necessidade de reproduzir determinações hegemônicas e de formar pessoas submissas, apáticas e obedientes, parecem ser a tônica.

Em 1927, Mâncio Costa, Diretor de Instrução Pública, registrava uma série de problemas por qual passava a educação pública catarinense: "*os prédios escolares, em sua maioria, necessitavam urgentes reparos; o último fornecimento de material escolar aos estabelecimentos de ensino datava de 1920; os aluguéis das escolas públicas viviam em constantes e angustiosos atrasos; os professores reclamavam que o horário escolar era demasiadamente exíguo para esgotar o complexo programa de ensino; as diárias que os Inspetores Escolares recebiam durante suas viagens, eram insuficientes; o professorado das Escolas Isoladas não era pago em dia e havia docentes que não recebiam seus proventos há mais de um ano.*"³⁶

³⁵FIORI, op. cit., p. 115.

³⁶Ibid., p. 140.

O ensino público catarinense, em 1935, sofre nova reorganização filosófica e política. Nesta época, o quadro do magistério contava com 1.340 docentes, sendo 504 normalistas, 254 complementaristas e 582 professores "provisórios". O Decreto 713 de 05 de janeiro de 1935, criou o Departamento de Educação, (subordinado à Secretaria de Estado de Interior e Justiça) constituído por Institutos e várias Sub-diretorias. Os Institutos de Educação abrangiam Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Primária (com cursos de três anos de duração, destinavam-se a formar professores para as zonas rurais, eram as antigas Escolas Complementares), Escola Normal Secundária (com cursos de três anos de duração, somente recebiam alunos das Escolas Normais Primárias) e Escola Normal Superior Vocacional (que durou apenas dois anos - 1938 e 1939 -, funcionava com alunos ou egressos das Escolas Normais Secundárias ou da 5ª série do Colégio Pedro II - Blumenau -, ou outro que se equiparasse a ele, e recebiam diploma de habilitação para lecionar em Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias).

Na década de 40, a filosofia humanista do Departamento de Educação, que emanava da Escola Nova - autoritariamente implantada em Santa Catarina via decreto³⁷ - visava o *exercício do magistério como missão e não profissão*.³⁸ Ressalta-se que nesta época, dois terços do professorado primário não tinha formação pedagógica para a função docente.

³⁷Decreto 2.991, de 28 de abril de 1944.

³⁸SANTA CATARINA. Circulares 1943-1944. Florianópolis, Secretaria de Justiça, Educação e Saúde/Departamento de Educação, 1945. p. 4-5.

Pelo menos da década de 40 até meados da década de 50, os docentes não efetivos recebiam, por lei, a denominação de "extranumerários" mensalistas ou diaristas. Com a Lei 2.172 de 23 de novembro de 1959, eram denominados "extranumerários" mensalistas, diaristas e contratados. Mais tarde, professores "substitutos" ou "designados a título precário".

2. Os Planos de Desenvolvimento e Modernização do Estado (1960-1970): as condições educacionais e o quadro do magistério público

Santa Catarina até o início dos anos 60, é um Estado onde predomina a agricultura. O planejamento governamental visando uma maior organização do aparelho estatal, foi introduzido como uma necessidade para que fosse alcançado o desenvolvimento econômico via industrialização no intuito de alterar a relação periférica que Santa Catarina estabelecia, principalmente com os Estados da região Sudeste do País. Celso Ramos, governador à época, concretiza o planejamento governamental através da Lei 2.772 de julho de 1961, com o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I), que tinha por objetivo colocar o Estado no rumo do desenvolvimento e da modernização.³⁹

³⁹Sobre o PLAMEG I ler mais em: AURAS, Gladys Mary Teives. A Formação do Professor das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau no Âmbito da Política de Modernização Econômica no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. MICHELS, Ido Luiz. Uma Crítica à Economia Política Catarinense. Campina Grande, 1993. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal da Paraíba. SCHMITZ, Sérgio. Planejamento Estadual: a experiência catarinense com o Plano de Metas do Governo - PLAMEG 1961/1965. Florianópolis, UFSC/FESC/UDESC, 1985.

Nesse período, transcorria no país, o governo de Juscelino Kubitschek e João Goulart (1956-60), que com o slogan "fazer o Brasil progredir 50 anos em 5" e o Programa de Metas abre a economia nacional ao capital estrangeiro, acelerando a expansão industrial, concretizando o projeto "nacional-desenvolvimentista".

No levantamento das condições infra-estruturais do Estado, que serviram de base para o PLAMEG I, o quadro educacional revelava um problema para a concretização do projeto desenvolvimentista: a desqualificação da mão-de-obra, apontada como uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense. O levantamento registrava que no ano de 1960, dos 9.000 professores de 1ª à 4ª séries existentes no Estado, 5.500 (ou seja 61,11%) não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério; que das 335.000 crianças na faixa etária dos 7 aos 12 anos, cerca de 140.000, não tinham asseguradas suas matrículas em decorrência da falta de escolas no Estado. Do total de crianças que conseguiam matrícula na 1ª série, somente 15% concluíram a 4ª série, e destas apenas 6% ingressaram no nível médio. A reprovação atingia um percentual de 40% sobre o total de crianças matriculadas. Quanto ao ensino médio, neste mesmo ano, apenas 7% dos jovens entre 11 a 18 anos tinham oportunidade de matrícula, pois o Estado possuía apenas quatro colégios gratuitos, além de uma rede de cursos normais de 1º ciclo destinados a formar professores para a zona rural.^{4º}

^{4º}FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SANTA CATARINA. Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico de Santa Catarina. Florianópolis, Biblioteca da FIESC, 1960. (mimeo).

Várias comissões foram criadas para que o PLAMEG I fosse viabilizado, entre elas a Comissão de Educação para o Desenvolvimento que estabeleceu metas para a recuperação da deficiência básica do ensino. Entretanto, são os programas vinculados diretamente à acumulação de capital, diferentemente dos de caráter social, que obtém a ampla maioria dos recursos; vejamos: em 1965, 78% dos recursos foram aplicados no Meio (energia, rodovias e construções) e Expansão Econômica (armazenagem, fomento agropecuário, participação em empreendimentos pioneiros e no Banco do Estado); os 22% restantes foram aplicados em educação e cultura, justiça e segurança pública, assistência social e serviços de água e esgoto.⁴¹

Com os recursos destinados à educação, no quinquênio 1961-1966, 2.500 salas de aula foram construídas, elevando o nível de coeficiente de escolarização do ensino primário (de 1960, 133 matriculados por 1.000 habitantes em idade escolar para 163 por 1.000, em 1965). A rede estadual passou a oferecer matrícula para 82,1% da totalidade dos estudantes que freqüentaram a escola primária, ficando os restantes divididos entre 12,5% na rede municipal e 5,2% na rede particular. O quadro do magistério em 1966, neste nível de ensino, se elevou para 13.965, porém deste total 53% eram professores não titulados⁴² e somente 20% eram normalistas de 2º ciclo e 27%

⁴¹MICHELS, op. cit., p. 147.

⁴²Entendia-se como professor não titulado aquele que "possuindo apenas o 4º ano primário (às vezes nem isso), a 5ª ou 6ª série complementares, é solicitado para desempenhar funções docentes". SANTOS, Marcílio Dias dos. O Tredobramento de Turnos na Escola Primária Catarinense. Mensário Informativo do CEPE. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE,

eram normalistas de 1º ciclo (regentes de ensino primário).

No ensino médio, o Sistema Estadual de Ensino⁴³, incorpora os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024 de 1961, gerando uma expansão, especialmente das redes de ensino secundário e normal. Em 1966 havia 207 cursos normais (formadores de docentes para as escolas primárias e pré-primárias) com 25.322 alunos matriculados.

As alterações ocorridas no ensino médio, a partir de 1962, através do Gabinete de Planejamento de Planos e Metas do Governo⁴⁴, visavam adequar a rede de ginásios na preparação de professores qualificados para exercer o magistério na zona rural. O relativo aumento na procura por estes cursos deu-se devido à demanda da população por ensino médio, pela limitação orçamentária do Estado em instalar cursos em outras áreas, pela falta de pessoal qualificado que aí atuasse, e pelo baixo custo dos cursos de ginásio normal, cujos objetivos estavam aquém dos propagados devido à inadequação do currículo e das instalações. Para o funcionamento desses cursos eram geralmente utilizadas as instalações dos grupos escolares. O ensino nesses cursos era ministrado, segundo SANTOS, por professores não habilitados, com formação, no melhor dos casos, em escola normal de 2º ciclo

nº 14, p. 3-4, 1968. p. 4.

⁴³Lei nº SEE 3.191, de 08 de maio de 1963.

⁴⁴Este Gabinete, instalado em regime de autarquia, possuía personalidade jurídica e autonomia administrativo-financeira, era responsável pela formulação de políticas públicas e controle de planejamento no Estado.

que para tal atividade recebiam baixos vencimentos.⁴⁵

Considerando que em 1965, já em final de gestão, Celso Ramos, numa mensagem enviada à Assembléia Legislativa, afirma que "*a educação é o principal investimento que a sociedade pode produzir*" e o objetivo inicial de seu governo, "*preparar o homem para a sociedade dinâmica*", com o quadro esboçado acima, pode-se presumir que a política educacional, no período de sua gestão, limitou-se quase que exclusivamente ao caráter quantitativo, como por exemplo, a ampliação da rede escolar. Evidentemente, o aspecto quantitativo é importante, porém a simples ampliação da rede física não significa que automaticamente os problemas crônicos resultantes da má qualidade do ensino, entre eles a formação docente deficitária e a improvisação de professores, estejam resolvidos. Se construir escolas gera um lucro político, a questão da melhoria na qualidade do ensino, vem apresentando-se como um discurso governista com poucos resultados visíveis.

Nos anos subseqüentes (1966-1970), dando continuidade à política de desenvolvimento e modernização do Estado, Celso Ramos faz Ivo Silveira, seu correligionário político, sucessor.⁴⁶ Já no final do mandato, Celso Ramos sanciona a

⁴⁵ "Nesses ginásios normais os professores são remunerados à base de NCr\$ 1,00 por aula, o que verdadeiramente não é estímulo algum para atrair professorado melhor habilitado. Além disso, há uma verdadeira aberração quando se remuneram os professores que atuam num ginásio normal vinculado a um colégio normal de modo diferente, daquele comum a um ginásio isolado. Enquanto no primeiro, a remuneração é da ordem de NCr\$ 2,93 por aula, no segundo, conforme dissemos é apenas de NCr\$ 1,00." SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da Universidade Federal de Santa Catarina, 1968. p. 75.

⁴⁶ Devido à ditadura militar que vigorava no País, os governadores de todos os Estados eram, até 1982, nomeados pelo Governo Federal. Neste sentido, Ivo Silveira foi o último governador eleito pelo voto direto

Lei 3.791 de 27 de dezembro de 1965, que dispôs sobre o Plano de Metas do Governo II (PLAMEG II) para o período em que transcorreria o governo de Ivo Silveira.

Pode-se, neste plano, verificar uma ordem prioritária dos investimentos realizados: 77% foram destinados a expansão econômica (transportes, energia, comunicações, agropecuária e indústria), e os 23% restantes destinados ao progresso social (educação, administração, saúde e saneamento, segurança, assistência e previdência, habitação e planejamento urbano).

Neste projeto de modernização do Estado, caberia à educação ater-se prioritariamente: a) na formação de mão-de-obra especializada necessária ao sistema produtivo; b) na elevação da renda individual e a conseqüente aquisição de novos hábitos de consumo; c) no estabelecimento de novos padrões de mobilidade social; d) no fortalecimento de novos valores, modificadores da visão do mundo tradicional; e) no estabelecimento das condições necessárias à participação popular nos mecanismos referentes às decisões da sociedade global.⁴⁷

Para que a política educacional estivesse afinada com os objetivos deste plano e adequadas à política nacional, havia uma carência de dados sobre a realidade educacional catarinense. Neste sentido, algumas pesquisas foram efetivadas durante esse período, entre elas: "Sobre as Condições do

durante esse período.

⁴⁷SANTOS, Sílvio Coelho dos, op. cit., p. 101.

Processo Educacional em Santa Catarina", realizada através de um convênio firmado em 1966 entre o PLAMEG II e a UDESC (Universidade Para o Desenvolvimento de Santa Catarina) e executada pelo CEPE (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - órgão vinculado à Faculdade de Educação dessa universidade). O projeto de pesquisa foi feito na Semana de Estudos para Aceleração do Mecanismo de Execução do Plano Nacional de Educação, sob o patrocínio do MEC e, em Santa Catarina, para o seu desenvolvimento recebeu a assessoria de Jacques Torfs, perito em assuntos de planejamento educacional da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Um dos problemas da educação apontados no relatório final desta pesquisa, entregue solenemente ao Governador do Estado em 04 de abril de 1967, refere-se ao quadro do magistério catarinense: *"Apenas 29% do professorado primário é normalista de 2º ciclo. Dos demais, 28% são regionalistas, 30% não titulados e 13% substitutos. Entretanto, existem na rede estadual 1.188 normalistas e outros 2.315 professores de várias categorias que, embora fazendo parte do quadro funcional, não estão atuando diretamente no ensino primário. Nos quadros municipais a incidência de normalistas é mínima."*^{4º}

É interessante observarmos que a formação e ingresso no magistério público é tão precária que quando ocorre é tida como "incidência".

^{4º}CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Mensário Informativo do CEPE. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, nº 6, abr. 1967. p. 1.

O fato de vários docentes estarem em desvio de função ocorria, segundo SANTOS⁴⁹, porque:

1. tradicionalmente, o ingresso se fazia através de concursos de títulos, que tinham por base exclusivamente o diploma de professor normalista de 2º ciclo, e que praticamente não tinha limite de vagas, pois apenas 30% dos professores primários do Estado em exercício possuíam este grau de formação;
2. como as oportunidades de trabalho eram relativamente reduzidas em Santa Catarina, e mais ainda na Capital do Estado, particularmente para as mulheres, os concursos de ingresso eram bastante concorridos;
3. como os salários pagos eram aparentemente baixos e uma série de estereótipos impediam que a jovem se afastasse da casa de seus pais, ou que se desligasse de áreas razoavelmente urbanizadas, para ir trabalhar como professora numa pequena cidade ou vila interiorana, ocorria uma verdadeira distorção do concurso. Muitas das candidatas ao mesmo tempo que submetiam seus títulos a julgamento e eram nomeadas, procuravam se inscrever numa das faculdades existentes na Capital do Estado, ou mesmo do interior, a fim de tornarem-se aptas a requerer disponibilidade, ou seja, a requerer ao governo lotação no centro urbano onde prosseguiriam seus estudos;
4. a Secretaria da Educação e Cultura, anualmente, fornecia às mais variadas repartições estaduais e, às vezes, federais, municipais, autárquicas, e inclusive, a entidades particulares, um número razoável de normalistas para realizarem as mais diversas tarefas burocráticas, com evidentes prejuízos para a educação em geral. Porém, nem todas essas normalistas estavam

⁴⁹SANTOS, Silvio Coelho dos, op. cit., p. 86.

realizando cursos de graduação, e tampouco a SEC pensou em, pelo menos, saber quais os resultados alcançados pelos beneficiados nos cursos que realizavam;

5. o mecanismo de colocar à disposição também beneficiava os regentes de ensino primário e não titulados, que também estavam desligados da regência de classe, em 1966.

Efetivamente, pode-se dizer que dois fatores influenciavam fortemente a política educacional do Estado: 1. A ausência de uma política de formação e aproveitamento racional dos docentes, pois o número de pessoal não titulado chegava a um percentual de 53% no magistério primário: *"mais de três mil professores de nível igual ou abaixo do 4º ano primário, são responsáveis pela educação de grande parte da zona rural; a zona urbana é definitivamente atendida por professores normalistas, quase sempre possuidores de limitações em sua formação; o ensino pré-primário, uma das grandes necessidades da educação do Estado, não pode organizar-se suficientemente por falta de professores especializados."*⁵⁰ 2. O salário pago aos professores. As palavras abaixo são elucidativas da situação do magistério catarinense: *"o normalista (...) vê-se na contingência de ou abraçar uma carreira que lhe rende tanto quanto a de qualquer operário analfabeto, ou procurar outros caminhos que lhes proporcionem uma remuneração adequada ao seu grau de cultura. Vemos todos os anos o êxodo de nossos*

⁵⁰CHASS, Inês Veiga. O Instituto de Educação e a Formação do Professor Primário. Mensário Informativo do CEPE. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, nº 9, p. 2-5, ago. 1967. p. 2.

normalistas após a formatura."⁵¹ Ressalte-se que, de 1969 a 1983, o salário dos professores estaduais sofreu uma desvalorização de 328%.⁵²

Do diagnóstico do sistema de ensino executado pelo CEPE, o primeiro realizado no país, decorreu a realização, de 05 a 08 de julho de 1967, na FAED/UDESC, do Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE), surgido do convênio que o MEC, o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e o Ministério do Planejamento mantinham com a UNESCO para o trato de problemas educacionais do país. Com a intenção de adaptar a política educacional dos estados ao modelo econômico que vinculava o Brasil a blocos associados ao capitalismo internacional, MEC/INEP/UNESCO consideravam os CEOSEs, um dos instrumentos mais orgânicos de assistência técnica aos estados que tivessem carência de pessoas qualificadas e aptas a realizar os objetivos propostos.⁵³

Neste sentido, este CEOSE tinha por objetivos: diagnosticar a situação com a indicação de medidas administrativas e técnicas que pudessem conduzir a implantação de novas estruturas ou mecanismos no sistema de educação do Estado e na organização da Secretaria da Educação, discutir idéias que devessem permear a política de educação e elaborar o plano estadual de educação.

⁵¹HASS, Inês Veiga. O Salário do Professor. Mensário Informativo do CEPE. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, nº 15, p. 3, jun. 1968. p. 3.

⁵²AURAS, op. cit., p. 52.

⁵³Sobre o CEOSE ler mais em: AURAS, Gladys Mary Teive, op. cit., p. 45-70.

O Plano Estadual de Educação estabelecido para o decênio 1969-1980, aprovado pela Resolução 15/69 do Conselho Estadual de Educação e homologado por Ivo Silveira através do Decreto SE 31.12.69/8828, textualmente, tinha o objetivo de modernizar o sistema educacional, e evidenciava os interesses das elites catarinenses - mais preocupadas em investir em setores que rendessem mais dividendos econômicos.

Uma das metas de curto prazo do Plano Estadual de Educação (1969-1970), era a eliminação de toda e qualquer admissão de professores não habilitados para o ensino estadual e estímulo aos municípios a reduzirem gradativamente o ingresso de não habilitados nos seus quadros de magistério. Para tanto, era necessário reformular o Estatuto do Magistério Público Estadual que estava em vigor desde 1960. Em última instância, esse era um instrumento legalizador da entrada de tantos professores não habilitados no magistério catarinense, visto que estabelecia a seguinte ordem de ingresso nos concursos de títulos:

I - normalistas e regentes de ensino primário diplomados por estabelecimentos de ensino oficial ou particulares reconhecidos.

II - normalistas ou portadores de diploma ou certificados de conclusão do curso de 2º ciclo de estabelecimento de ensino de grau médio, que tivessem concluído os cursos: normal de Educação Física, Educação Física Infantil ou Curso Superior de Educação Física.

III - regentes de ensino primário ou portadores de certificados de conclusão de curso de 1º ciclo de estabelecimentos de ensino

médio que possuíssem Curso Normal Regional ou Ginásio Normal, Regente de Educação Física ou o antigo curso de habilitação de professor de Educação Física, quando as vagas não fossem supridas por normalistas de 2º ciclo.

IV - continuando a existir vagas, as mesmas deviam ser supridas por leigos que se habilitassem ao exercício do magistério, a título precário mediante exame de suficiência, realizado num Colégio Normal ou em Instituto de Educação, credenciado para tal, pelo Conselho Estadual de Educação. Entretanto, segundo LINS²⁴, ocorria de fato, que *"os leigos eram designados para o magistério, sem serem submetidos ao exame de suficiência."*

A reformulação do estatuto, apesar de ser considerada uma "meta de curto prazo", só foi concretizada muitos anos mais tarde. O quadro de pessoal docente, em 1968, registrava no ensino primário que de um total de 14.723 professores, 46% não eram normalistas, onde deste percentual, 64,1% atuavam na zona rural. Em 1969, esse quadro pouco se alteraria, pois dos 15.885 professores existentes neste nível de ensino, 43% eram não normalistas; e, no ensino médio, atuavam 6.749 professores onde somente 488 eram licenciados, o que denotava um percentual de 92,77% professores sem habilitação. A título de exemplificação deste quadro podemos citar que na disciplina de Português, dos 809 professores existentes, apenas 65 eram habilitados; em Matemática, de 717 professores, 20 eram habilitados; em Ciências, de 537, 12 eram habilitados; em Geografia, de 480, 38

²⁴LINS, Zenilda Nunes (org.). *Diagnóstico da Situação Educacional*. Florianópolis, MEC/UDESC/Secretaria de Estado da Educação, jun. 1971. p. 237.

eram habilitados; em Didática, de 305 professores atuando, somente 30 eram licenciados.⁵⁵

Atualmente os "efetivos" são os trabalhadores que ingressam na carreira do magistério via concurso público de provas e títulos (participando somente pessoas habilitadas, com formação a nível de 2º e 3º graus, conforme exigência legal), e os "Admitidos em Caráter Temporário - ACTs", através de processo seletivo (ou outras vias), com vínculo empregatício determinado em contrato estabelecido ou pela necessidade da unidade escolar (no caso de substituições dos efetivos por motivos de licenças diversas e designações para cargos e funções no setor educacional ou outro da esfera pública), ou pela falta de pessoal efetivo que preencha as vagas dos concursos públicos de ingresso na carreira do magistério.

No quadro dos Admitidos em Caráter Temporário, a Secretaria da Educação faz contratação de pessoal habilitado para a referida disciplina ou área de ensino e de pessoal não-habilitado, ou o que também se convencionou denominar no Brasil como "leigo"⁵⁶, isto é, sem uma escolaridade mínima necessária, muitas vezes beirando ao analfabetismo funcional e conseqüentemente sem o menor referencial de formação

⁵⁵LINS, op. cit., p. 221-229.

⁵⁶Sobre este tema ler mais em: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo : Cortez; Brasília : SENEb, 1991. (Cadernos SENEb; 3). CENAFOR. **Sobre a Questão do Professor Leigo.** São Paulo, 1985. EM ABERTO. **Professor Leigo.** Brasília, INEP, 5 (32): 1-34, out./dez. 1986. FUSARI, José Cerchi (org.). **O Professor de 1º Grau: trabalho e formação.** São Paulo : Loyola, 1990.

pedagógica. Entretanto, cabe uma ressalva: a denominação "leigo", não será utilizada neste trabalho por nos parecer não dar conta da expressão "não-habilitado", visto ser esta última uma categoria também constituída por pessoas com formação diversa em outras áreas do conhecimento; ou seja, fazem parte desta categoria tanto profissionais liberais (habilitados para áreas que não o magistério), como estudantes de graduação ou egressos e estudantes de cursos de formação técnica em nível de 2º grau, e atuam indistintamente no 1º e 2º graus. Já o professor "leigo", concentra-se no ensino de 1º grau, especialmente na zona rural do Norte e Nordeste do país, não são reconhecidos como trabalhadores com os mesmos direitos e deveres de outras categorias pela precariedade do vínculo empregatício que lhes nega, inclusive, o salário mínimo. Porém, não habilitados ou "leigos" têm algo em comum: a ausência de conhecimentos didáticos-pedagógicos para o exercício da profissão. No Brasil, em 1970, mais de um terço dos professores primários não eram normalistas (incluindo a zona urbana e rural); destes apenas 26,2%, tinham, eles mesmos, concluído o curso primário.⁵⁷

3. Os Estudos Para Regulamentação do Trabalho Temporário no Magistério Público Estadual

Para conhecer um pouco mais da história dos professores temporários em Santa Catarina, vale dizer que, em 1981, o então Governador do Estado, Jorge Bornhausen, constituiu uma comissão

⁵⁷ Cf. CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1979. (Série Educação em Questão). p. 155-158.

formada pelo Secretário de Educação, Antero Nercolini, Secretário da Administração, Antônio Henrique Bulcão Vianna, Consultor Geral do Estado, Laerte Ramos Vieira e Procurador Geral do Estado, João Carlos Kurtz, e demais assessores, com o objetivo de estudar e propor alternativas que regularizassem o vínculo empregatício de cerca de 20.000 professores substitutos e designados. Até então, esses professores eram admitidos conforme a área de atuação: substituto para atuar de 1ª à 4ª séries do 1º grau e professor designado para atuar de 5ª à 8ª séries e 2º grau.

Segundo o Relatório desta Comissão, *"desprovidos dos vínculos tradicionais, estatutário ou celetista, estes servidores, ao longo do tempo, despertaram para a sua condição dentro do contexto educacional e passaram a reivindicar maiores benefícios"*.⁵⁸

Aqui cabe um esclarecimento acerca do que significou este "ao longo do tempo", citado no Relatório. Na realidade, podemos caracterizar como uma "queda de braços" que tiveram professores licenciados, denominados "designados" e Estado, uma vez que os primeiros, contestando as relações de trabalho, buscavam o reconhecimento e a valorização profissional, já que o concurso público de ingresso para o magistério beneficiava somente os docentes da 1ª à 4ª séries primárias, recebiam suas remunerações por aulas efetivamente ministradas, eram

⁵⁸SANTA CATARINA. Relatório da Comissão Especialmente Constituída para Estudos das Alternativas de Vínculo Empregatício para os Professores Substitutos e Designados. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Assessoria de Organização e Métodos, novembro de 1981. Apresentação. (sem grifo no original).

contratados por tempo determinado e não gozavam de nenhum benefício do cargo efetivo.

Em 1968, cerca de cem professores criaram a Associação dos Licenciados de Santa Catarina - ALISC, que intensificando lutas em torno de questões educacionais, "*constituiu-se, fundamentalmente, pela negação do professor designado, alijado mais do que os outros, da sua condição de profissionais da educação.*"⁵⁹ Em 1972, cerca de 500 professores licenciados, através da diretoria da ALISC, ganharam a ação trabalhista que contestava a forma de contratação dos licenciados pelo Estado. Em 1973, com a condenação do Estado e o reconhecimento do vínculo trabalhista, surgiu a Lei nº 4.886, de 04 de julho de 1973, que estabelecendo um "regime especial", tendo por base o artigo 106 da Constituição Federal⁶⁰, e a Constituição do

⁵⁹SOUSA, Ana Maria Borges de. *Do Espaço Escolar às Ruas: um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina*. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. p. 25.

⁶⁰a) Diz o artigo 106: "O regime jurídico dos servidores admitidos em serviço de caráter temporário ou contratados para funções de natureza técnica especializada será estabelecido por lei especial."

b) O artigo 106, conforme ALMEIDA, "*é endereçado a uma realidade: a prestação de serviços temporários, que não se casa, semântica ou ontologicamente, com a própria idéia do regime legal. Mais ainda, essa prestação do regime temporário, pela própria dinamização que requer, de modificação unilateral que traz insita, também não se acomoda com o campo da tutela que a lei trabalhista necessariamente assegura àqueles que dela são beneficiários. A única finalidade do artigo 106 há de ser a de permitir a Estados e Municípios se equipem legalmente, criando um sistema que lhes enseje enfrentar uma nova conjuntura: a dos serviços de alta especialização, dos serviços temporários, sem as peias do regime trabalhista para a desconstituição da relação quando isso se torne necessário ou aconselhável.*" ALMEIDA, Carlos dos Santos. *O Servidor Temporário no Serviço Público*. Brasília, 1986. Dissertação (Mestrado em Direito e Estado), Universidade de Brasília. p. 15.

Estado de Santa Catarina de 20 de Janeiro de 1970⁴¹, estendeu ao professor designado alguns benefícios concedidos, até então, somente aos efetivos: prioridade na escolha de vagas, aposentadoria por invalidez, contagem de tempo de serviço para efeitos de contrato efetivo, licença-gestação, tratamento de saúde, vinculação previdenciária compulsória.

A par das lutas até então empreendidas pela organização dos licenciados, diz o Relatório anteriormente citado: "*Quanto ao professor substituto, que é regido pelo Decreto nº 5.033, de 05 de junho de 1978, a situação de vínculo empregatício é bastante precária. Contudo, apesar de seus direitos resumirem-se ao salário, a vinculação previdenciária e ao gozo de férias, esta categoria ainda não despertou para a sua condição, mantendo-se, até agora, em silêncio*".⁴² E pela negligência do Estado⁴³, transcorrida mais de uma década da criação e luta da ALISC, enfim em 1980, a Secretaria de Educação do Estado realizou o primeiro concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira do magistério para os professores licenciados, regularizando o vínculo empregatício entre ambos.

⁴¹Art. 122 - O regime jurídico dos servidores admitidos em serviços de caráter temporário ou contratados para funções de natureza técnica especializada será estabelecido em lei especial."

⁴²SANTA CATARINA. Relatório da Comissão Especialmente Constituída... Apresentação. (sem grifo no original).

⁴³Algumas pesquisas realizadas pelo próprio Estado, entre elas, a que relata a situação do ensino médio catarinense, informa que no ano de 1969, época em que foi elaborada, 88,24% dos professores que atuavam nos Cursos Normais, eram designados e recebiam baixos salários o que os obrigavam a ter jornadas de trabalho em mais de uma escola. Cf. SANTA CATARINA. A Situação do Ensino Médio em Santa Catarina. Florianópolis, UDESC/CEPE, 1969.

- b) alteração contratual somente por mútuo consentimento e sem prejuízo do empregado;
- c) proibição de alteração do horário de trabalho."⁴⁴

Além das questões arrazoadas, ainda argumentou a Comissão que, mesmo a "lei especial" mantendo um regime paralelo ao estatutário, não agravaria a situação existente porque manteria todos os servidores na esfera do direito administrativo, e que no tocante ao aspecto financeiro, "o projeto da nova lei especial não traz repercussões na folha de pessoal do Estado, salvo quanto ao custo do professor substituto habilitado, que por ter tido o seu salário equiparado ao vencimento do professor efetivo (ANM-1)"⁴⁵, representará um acréscimo na ordem de Cr\$ 22.185.998,00 mensais.

O quanto vai ter de repercussões financeiras a tomada desta ou daquela decisão, parece ser o mais forte argumento do Estado para com a educação, no caso específico, para a manutenção do professor contratado em caráter temporário. Se lembrarmos com GRAMSCI que "o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é 'essencial'"⁴⁶, percebe-se que a política educacional, que integra o conjunto das políticas públicas, constitui-se em elemento histórico que denota a essencialidade e a forma como o Estado se estabelece.

⁴⁴SANTA CATARINA. Relatório da Comissão Especialmente Constituída... p. 1-2.

⁴⁵A referência ANM-1, equivale ao professor de nível médio (formação de 2º grau) no início da carreira.

⁴⁶GRAMSCI, op. cit., p. 119.

Entretanto, como dissemos anteriormente, era preciso ainda regularizar a situação trabalhista dos "temporários", em virtude de seu caráter imprescindível ao Estado, uma vez que mesmo com o concurso de ingresso, ainda era significativo o número daqueles que preencheriam vagas nesta condição.

É nesse sentido que a Comissão, após estudos para contratação dos não efetivos pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, uma exigência do movimento docente, opta mais uma vez pela adoção do regime da lei especial nos seguintes argumentos, consubstanciada a exclusão do regime celetista:

- "1. Perda do poder de império, ficando o Estado equiparado ao empregador comum e sujeito às imposições legais e à bilateralidade dos ajustes;*
- 2. perda do poder legiferante, ficando subordinado à legislação federal e impedido de alterar as condições de trabalho de seus agentes;*
- 3. falta de estrutura administrativa capaz de gerir um grande contingente de professores sob este regime, tradicionalmente voltada para o regime estatutário;*
- 4. necessidade de redução do atual valor/aula para manter a equiparação com o professor efetivo, face aos acréscimos decorrentes do repouso semanal e do 13º salário;*
- 5. elevação dos custos, principalmente com o FGTS;*
- 6. dificuldades na aplicação ao magistério público de alguns dispositivos da CLT, de cunho eminentemente privado, tais como:*
 - a) jornada de trabalho de 4 aulas consecutivas ou 6 intercaladas;*

Ou seja, as políticas públicas, no seu conjunto, são historicamente ambíguas.

O Estado numa formação social capitalista precisa desenvolver ações que satisfaçam a interesses contraditórios, privilegiando e favorecendo as camadas hegemônicas. Em 1889, acerca da situação da educação, já dizia o Presidente da Província, Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, que "...o sacrifício que das rendas públicas exige a manutenção desse serviço, não corresponde aos resultados obtidos...". Para um Estado que não priorize e desenvolva efetivamente ações de interesse coletivo, sempre serão "sacrificáveis" e poucos os recursos a serem destinados aos chamados serviços essenciais e, portanto, os "resultados" sempre estarão aquém do que expressam textos legais e discursos de políticos engajados com interesses particulares.

O projeto da nova "lei especial", mantendo todos os direitos assegurados pela legislação em vigor, inova nos seguintes aspectos:

- "1. Unifica o regime do professor substituto e designado;*
- 2. concede licença para tratamento de pessoa da família com salário integral no primeiro mês e o correspondente a 2/3 nos subseqüentes;*
- 3. prevê a admissão por prazo indeterminado para vagas que excedem a capacidade dos professores efetivos;*
- 4. equipara o salário do professor substituto habilitado ao vencimento do cargo de Professor I, ANM-1;*

5. concede férias proporcionais ao servidor admitido há mais de 60 dias e dispensado antes do mês de janeiro;
6. exclui o direito às férias proporcionais ao servidor que permanecer em licença remunerada por mais de 30 dias no mesmo ano;
7. veda a admissão por prazo inferior a 15 dias letivos;
8. garante a permanência no emprego até o final do ano letivo em que foi admitido, bem como nos anos seguintes, se sua vaga não for ocupada por professor efetivo;
9. estabelece o direito de ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta, Grupo Docente, após 5 anos ininterruptos ou 10 intercalados de serviços prestados, dos quais pelo menos 2 sob o regime desta lei, desde que possua habilitação específica e seja ocupante de vaga excedente no regime mínimo de 20 horas semanais;
10. equipara os professores substitutos e designados aos efetivos para efeitos de concessão de título de distinção e ato de louvor, no que diz respeito aos deveres, responsabilidades e regime disciplinar, bem como ao instituto da aposentadoria;
11. veda a acumulação de cargo público de magistério, efetivo ou comissionado, com função decorrente da lei especial;
12. garante a aposentadoria do servidor após sua desvinculação, se no prazo de 90 dias ficar provado que a doença determinante de sua invalidez fora contraída no período de exercício."⁴⁷

A lei "especial" aprovada em 17 de fevereiro de 1982, que recebe o nº 6.032 e normatiza o regime jurídico dos servidores

⁴⁷SANTA CATARINA. Relatório da Comissão Especialmente Constituída...
p. 3.

que passariam à denominação de "Admitidos em Caráter Temporário - ACTs", no magistério público estadual, viabiliza, em decorrência do disposto no artigo 34, o ingresso na carreira sem concurso público daqueles que estivessem ocupando vaga excedente, com regime de trabalho de, no mínimo, 20 horas semanais; possuísem habilitação específica na(s) disciplina(s) ou área de ensino em atuação; e tivessem no mínimo cinco anos ininterruptos ou dez intercalados de tempo de serviço prestado no magistério público estadual. A lei ainda dispunha que este procedimento devesse ser realizado anualmente pela Secretaria da Educação, que assim o fez até que, em 1988, com a promulgação da Constituição, o acesso ao serviço público estaria vetado àqueles que não realizassem o concurso de provas e títulos para ingresso.

Esse procedimento do Estado, se por um lado regulamentou a situação funcional de tantos temporários que passaram a ser regidos pela Lei 5.202 - Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina, por outro, legalmente deu bases para que o Estado somente realizasse concurso público de ingresso dois anos depois e *"eximiu os então designados do critério da competência exigido na seleção por concurso, ainda que esta competência possa ter um caráter de certa arbitrariedade quando mensurada em processos seletivos tradicionais."*⁴⁸

⁴⁸SOUSA, op.cit., p. 25.

3.1. A Efetivação dos Professores Temporários na Carreira do Magistério Público Estadual através da "Lei Especial"

No mês de julho de 1982, a Secretaria da Educação, através do Edital nº 001/82/UNAP/SE, recebeu a documentação de 303 professores com magistério em nível de 2º grau para atuarem de 1ª à 4ª séries; 152 professores com licenciatura curta e 195 professores com licenciatura plena. Do total de 650 pessoas que apresentaram a documentação comprobatória exigida para o ingresso, 36 não preencheram às exigências legais e, portanto, continuaram como ACTs.⁶⁹

Se nesta época, o Relatório da Comissão Constituída para Estudo do Vínculo Empregatício dava conta de 20.000 professores temporários, a Secretaria da Educação, no Relatório de Ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta - Grupo Docente, dizia em suas conclusões que *"o magistério público estadual conta, atualmente, com cerca de 11.000 professores que atuam em regime de caráter temporário."*⁷⁰ Segundo ainda documento da Secretaria da Educação sobre a evolução do ensino catarinense⁷¹, em 1982 havia um total de 23.479 docentes (efetivos e ACTs) vinculados à educação pública estadual, sendo 21.123 no ensino de 1º grau e 2.356 no ensino de 2º grau. Na melhor das hipóteses, mesmo com o ingresso de 614 professores,

⁶⁹SANTA CATARINA. Relatório de Ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta - Grupo Docente. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Unidade de Administração de Pessoal, 1982.

⁷⁰Idem, p. 60.

⁷¹SANTA CATARINA. A Evolução do Ensino em Santa Catarina - 1980/91. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Planejamento/Gerência de Estatística e Informática, 1994.

previsto pela Lei 6.032, e levando-se em conta os dados da Secretaria da Educação, o magistério público de Santa Catarina, contava ainda com cerca de 10.386 professores ACTs.

Vale ressaltar que incursionamos, com estes dados e fontes subseqüentes, em precariedades, imprecisões e contradições, por não existirem levantamentos disponíveis que sejam completos, detalhados e atualizados sobre pessoal docente ou uma caracterização precisa do magistério público catarinense elaborados pelos órgãos oficiais. Como afirmou uma funcionária da Secretaria da Educação a esta pesquisadora, em agosto de 1994, a propósito de ter acesso aos dados pertinentes a este estudo: *"Como esses professores são temporários, temporária também é a sua relação com a educação; por isso para que ficar guardando uma papelada sem fim?"*

Poderíamos dizer que a falta de dados sobre os professores temporários, também é um fato por onde se pode supor: ou há pouca importância para o Estado, do registro histórico da existência desse trabalhador na educação, que carrega consigo, entre outras características, a efemeridade, ou há preocupação em não deixar registros sobre a evolução crescente da temporariedade do magistério público estadual catarinense, uma vez que isto descortinaria o cenário de grandes deficiências e ausência de priorização política e econômica concreta para a educação primária e secundária; ou ainda, porque não dizer, as duas questões conjuntamente.

Continuando a descrição dos documentos analisados, em

1983, mais 499, ou 4,9% dos 10.170 professores ACTS que atuavam neste ano, foram efetivados pelo dispositivo legal da 6.032, assim distribuídos: 306 com habilitação para atuarem de 1ª à 4ª séries, 97 para atuarem de 5ª à 8ª séries e 96 licenciados plenos que poderiam atuar de 5ª à 8ª séries do 1º e 2º graus.⁷²

Em 1984, de 02 a 06 de julho, ocorreu novamente ingresso para pessoal ACT nas 20 UCRES - Unidades de Coordenação Regional de Educação e Instituto Estadual de Educação. Com uma estimativa de 12.212 ACTs no magistério público, foram nomeados, nesse ano, 574 professores (4,7%), assim distribuídos: 373 professores com habilitação específica para o magistério de 1ª à 4ª séries; 71 professores com habilitação em curso de licenciatura de 1º grau (licenciatura curta) e 130 professores licenciados plenos.⁷³

4. Os Concursos de Ingresso para a Carreira do Magistério Público Estadual e a Continuidade do Recurso da Admissão em Caráter Temporário

Como dissemos anteriormente, até o final da década de 70, os concursos de ingresso para o magistério público estadual abrangiam somente os professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau.

⁷²SANTA CATARINA. Relatório de Ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta - Grupo Docente. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Unidade de Administração de Pessoal, 1983.

⁷³SANTA CATARINA. Relatório de Ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta - Grupo Docente. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Unidade de Administração de Pessoal, 1984.

Em 1980, a Secretaria de Estado da Educação, realizou o primeiro concurso do qual puderam participar também os professores até então "designados": *"O concurso (...) revestiu-se de grande importância e despertou muito interesse, porque além de abranger pela primeira vez as três áreas de ensino [área 1 - 1ª à 4ª séries do 1º grau; área 2 - 5ª à 8ª séries do 1º grau; área 3 - 2º grau] e os especialistas de educação, precedeu a reclassificação do Poder Público (...). E não eram só os candidatos os interessados. Também o eram suas entidades de classe e outras pessoas que de alguma forma a eles estavam ligados. Como também o eram os céticos e pessimistas, ao menos como aferidores da honestidade e moralidade do concurso."*⁷⁴

O concurso permitiu que cada candidato pudesse se inscrever em até sete disciplinas ou cargos de especialistas em assuntos educacionais. Com isso, das 9.254 pessoas inscritas, resultou 15.315 inscrições candidatos/disciplinas, numa média de 1,67 inscrições por candidato.

Segundo o Relatório Geral do Concurso, a classificação dos candidatos por classes de notas ficou abaixo do padrão médio esperado pela Unidade de Administração de Pessoal que procedeu a avaliação: 5.481 (35,79%) candidatos foram reprovados por apresentarem resultados finais de zero a 3,9; 7.545 (49,26%) candidatos encontravam-se na primeira classe de notas das aprovações - 4,0 a 5,9; 2.136 (13,95%) foram

⁷⁴SANTA CATARINA. Relatório Geral do Concurso de Ingresso no Magistério Público Estadual - 1980/1981 - 1ª chamada. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Assessoria de Organização e Métodos, 1981. p. 4.

aprovados na segunda classe de notas - 6,0 a 7,9 e somente 153 (1%) candidatos encontravam-se na classe de notas que variava de 8,0 a 10,0, o que fez um total de 9.834 (64,21%) de aprovações.

Conforme dados do Relatório, a área 1 foi a que ofereceu o maior número de vagas^{7º} (3.821); inscreveram-se 5.934 candidatos, sendo que 3.927 (66,18%) foram aprovados, 2.007 (33,82%) foram reprovados (incluindo as ausências às provas), o que acarretou um total de 2.858 (74,80%) vagas ocupadas e um saldo de 963 (25,20%) vagas. Quanto às áreas 2 e 3, de forma geral, o saldo de vagas foi bastante considerável, conforme pode ser observado nos Quadros 1 e 2, em anexo.

A Secretaria de Estado da Educação, no mês de novembro de 1981 e 1982, realizou, respectivamente, a 2ª e 3ª chamadas para escolha de vagas do concurso de ingresso. Como procurou-se demonstrar nos Quadros 3 e 4, em anexo, após este procedimento da Secretaria, ainda permaneceu um grande saldo de vagas, que muito provavelmente foram preenchidas por professores temporários.

No final de 1984 e início de 1985, a Secretaria de Estado da Educação abriu editais e procedeu, concursos de remoção,

^{7º} Vaga é um conjunto de atividades específicas e regulamentadas que correspondem ao regime de trabalho de: a) 10 h/a, para docente, nas áreas 2 e 3; b) 22 h/a, para docentes, nas áreas 1; e, c) 40 h/a, para especialistas em assuntos educacionais". Idem, p. 17.

lotação, acesso, promoção e ingresso.⁷⁶ Das 15.622 inscrições homologadas para ingresso, que resultaram numa média de 1,80 candidatos por disciplina, 76,24%, ou seja, 11.909 candidatos conseguiram aprovação e 23,76% ou 3.713 candidatos foram reprovados. Após classificação e escolha de vagas, somente 4.253 (35,71% do total de aprovados) foram nomeados: 2.616 - professor I; 456 - professor II; 985 - professor III; os 196 restantes estavam distribuídos entre os especialistas em assuntos educacionais.⁷⁷

Por ordem, as cinco disciplinas mais procuradas pelos candidatos quando da realização das inscrições foram: Magistério de 1ª à 4ª séries (10.455), Educação Física (3.700), Português (936), Matemática (903), Ciências e Programas de Saúde(855).

O referido Relatório Geral - 1ª chamada, apresenta um saldo de 297 vagas de 20 horas para a área 1⁷⁸ e 4.256 vagas de 10 horas para a área 2, a serem preenchidas por professores

⁷⁶SANTA CATARINA. Relatório Geral - 1ª chamada - Concurso para o Magistério Público - 1984/1985. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Comissão Central de Concursos, 1984.

⁷⁷Professor I: portador de diploma de curso de 2º grau Magistério e habilitado para lecionar de pré-escolar à 4ª série do 1º grau. Professor II: portador de diploma de curso superior de curta duração e habilitado para lecionar de 5ª à 8ª séries do 1º grau em disciplina específica. Professor III: portador de diploma de curso superior de duração plena, habilitado para lecionar de 5ª à 8ª séries do 1º grau e 2º grau em disciplinas específicas, e os Especialistas em Assuntos Educacionais.

⁷⁸Área 1 - 1ª à 4ª séries do 1º grau
 Área 2 - 5ª à 8ª séries do 1º grau
 Área 3 - 2º grau
 Área 4 - Educação Pré-escolar
 Área 5 - Educação Especial
 Área 6 - Educação de Adultos

temporários, enquanto não fosse realizada a 2ª chamada do concurso.⁷⁹ O índice de aproveitamento deste concurso, segundo a Secretaria de Estado da Educação, ficou abaixo do esperado pelos candidatos, pois foi computado somente o saldo de vagas dos demais concursos realizados anteriormente para os professores efetivos.

Outro elemento importante apresentado no Relatório da 1ª chamada deste concurso, diz respeito à distribuição dos professores aprovados em classes de notas: 66,93% concentraram-se na classe entre 4,0 e 5,9; 30,56% na segunda classe que vai de 6,0 a 7,9; e, apenas 2,51% na classe acima de 8,0.

O fato da grande maioria dos professores aprovados nestes dois últimos concursos de ingresso para o magistério público estadual estarem localizados na classe de notas mais baixas, coloca o foco de atenção em pelo menos três questionamentos: 1) a qualidade dos cursos de formação (2º grau e superior) a que se submeteram; 2) os critérios que determinaram a formulação das questões das provas⁸⁰; 3) a qualidade do ensino a partir

⁷⁹Convém ressaltar que nem todas as pessoas que são aprovadas em concursos, assumem as vagas. Não existe portanto uma equivalência direta entre total de aprovação e preenchimentos de vagas.

⁸⁰Sobre as provas dos concursos de ingresso para o magistério público estadual catarinense realizados em 1980, 1984, 1989 e 1993, segundo informações de técnicos da Secretaria de Educação a esta pesquisadora, provavelmente nos dois primeiros (não havia certeza nesta informação) as provas foram elaboradas pela própria Secretaria. No concurso de 1989, as provas foram elaboradas pelo Instituto Técnico de Administração e Gerência, órgão vinculado à UDESC, sob o seguinte procedimento: a Secretaria da Educação solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina, os programas curriculares dos cursos de licenciatura, e definiu os programas e bibliografias do concurso a partir da formação prestada nestas instituições. Já no concurso de 1993, técnicos do ensino fundamental e ensino médio, definiram os programas e a bibliografia a partir da proposta curricular implantada no Estado em 1991. Esta opção política teve

desses professores, quando ingressam na carreira.

GATTI, ESPOSITO & SILVA relatam na pesquisa que buscou caracterizar os professores de 1º grau no Brasil, que mais da metade daqueles que participaram da amostra tinham nível superior e a quase totalidade, o 2º grau completo. Com relação ao "curso superior", a maior parte dos professores estudaram em escolas particulares noturnas. *"A questão da freqüência a cursos noturnos de ensino superior em escolas particulares deve ser olhada com atenção dado que os estudos disponíveis sobre a qualidade desses cursos mostram suas precárias condições de funcionamento e suas mais precárias condições de ensino."*²¹

A interiorização do ensino superior em Santa Catarina data da década de 60. Atualmente, excetuando-se a UFSC e a UDESC, mantidas respectivamente pelos governos federal e estadual, as demais instituições de ensino superior, fundações e universidades, embora instituídas pelo poder público municipal, são de direito privado.²² No ano de 1991, do total

por objetivo fazer com que as IES adequassem a formação dos alunos à proposta curricular do Estado, visto ser este o maior empregador dos alunos egressos dos cursos de licenciatura. Após essas definições, as provas foram elaboradas e aplicadas pela Escola Superior de Administração e Gerência da UDESC.

²¹GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. Educação e Sociedade. São Paulo : CEDES, (48): 248-260, ago. 1994. p. 250.

²²"O governo estadual ficou obrigado [pela Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989] a prestar assistência financeira às fundações educacionais instituídas por lei municipal, com um valor igual ou maior a 5% do mínimo constitucional que deveria aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino, proveniente da receita de impostos." Cf. CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo : Cortez, 1991, v. 17. (Coleção Biblioteca de Educação. Série 1. Escola). p. 463.

de 47.895 alunos existentes no ensino superior catarinense, 64,11% estudavam nas instituições da ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais⁸³), 25,19% na UFSC, 7,77% na UDESC e 2,93% no ensino particular da ACE (Associação Catarinense de Ensino de Joinville). Segundo a Secretaria de Estado da Educação, *"estas instituições, criadas na sua maioria para qualificar os profissionais do ensino de 1º e 2º graus, atuam hoje mais na formação de profissionais de outras áreas. Do total de 186 cursos existentes em 1991, apenas 40% eram de licenciatura."*⁸⁴ Esse quadro está consideravelmente demarcado pela influência dos governos municipais na definição do que seja prioritário, em termos de formação profissional, para atender a demanda econômica da região. Se a priorização de determinados cursos em detrimento de outros já é um elemento importante a ser pesquisado, a questão da qualidade de ensino e a relevância dada à pesquisa e extensão nestas IES, apresentar-se igualmente como um campo a ser explorado por outros estudos.

⁸³ A ACAFE, em 1996 congrega as seguintes Instituições de Ensino Superior no Estado: UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí - com 5 campus: Itajaí, Balneário Camboriú, Tijucas, Biguaçu e Penha); UNESC (Universidade do Extremo-Sul de Santa Catarina - com 2 campus: Criciúma e Araranguá); FEDAVI (Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí); UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina - com 4 campus: Tubarão, Araranguá, Orleans e Palhoça); FERJ (Fundação Educacional Regional Jaraguense); FURB (Universidade Regional de Blumenau - com 6 campus: Blumenau (3), Gaspar, Timbó, Ibirama); UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina - com 3 campus: Florianópolis, Joinville e Lages); UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina - com 6 campus: Chapecó, Joaçaba, Videira, São Miguel D'Oeste, Xanxerê e Campos Novos); UnC (Universidade do Contestado - com 5 campus: Caçador, Concórdia, Canoinhas, Mafra e Curitibaanos); FEBE (Fundação Educacional de Brusque); UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville - com 3 campus: Joinville, São Bento do Sul e São Francisco do Sul) e UNIPLAC (Universidade das Escolas Unidas do Planalto Catarinense).

⁸⁴ SANTA CATARINA. A Evolução do Ensino em Santa Catarina - 1980/91... p. 86.

Pela pesquisa realizada por SILVA⁸⁵ que investiga o grau de satisfação/insatisfação dos docentes da FUNDESTE (Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste, atual UNOESC) em relação aos componentes da política de recursos humanos a nível institucional e pessoal, é possível inferir sobre a tessitura da qualidade do ensino superior das Instituições de Ensino Superior catarinense. O estudo apresenta vários fatores que elucidam este quadro, entre eles: 1) há uma predominância de professores horistas (85,7% dos docentes pesquisados), explicada pelo expressivo número de docentes com vínculo empregatício com outras organizações (90,5%), escassez de recursos financeiros para manter os docentes em tempo integral e ausência de fontes de captação de recursos financeiros, o que revelam a pouca adequação da infraestrutura da FUNDESTE para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; 2) baixo percentual de professores com mestrado e inexistência de doutores e pós-doutores; 3) reduzido tempo de serviço dos professores (61,9% têm menos de quatro anos de atividades desenvolvidas na Fundação) ligado ao grau de rotatividade do corpo docente; 4) inexistência de sistema de carreira; 5) predomínio, no processo de seleção, da utilização de mecanismos informais ("bate-papo"), subjetivos (simpatia/antipatia) e não-cumprimento do próprio regimento da instituição referente ao processo de seleção, o que conforme o autor, "*contribui para o nepotismo, onde 'arranjar um padrinho' ou 'conseguir um pistolão' é mais importante do que o conhecimento do assunto, a*

⁸⁵SILVA, Narbal. Política de Recursos Humanos e Satisfação de Docentes numa Instituição de Ensino Superior: o caso da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE). Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina.

capacidade didático-pedagógica e o interesse pela pesquisa".⁸⁶

A escalada da privatização do ensino de terceiro grau que se processou desde a ditadura militar por todo o País, além de reduzir significativamente a participação do Estado, parece não ter resolvido a contento a questão da formação profissional dos professores.

Em 1985, a Secretaria de Estado da Educação, realizou concursos de remoção e lotação. Após, procedeu a 2ª chamada do ingresso com o saldo das vagas desses dois concursos. Para esta chamada havia 8.145 concorrentes. Desse total, somente 21,38% (1.742 pessoas) ingressaram nas vagas disponíveis, o que ainda deixou um saldo de vagas assim distribuído: área 1 - 438 vagas de 20 horas; área 2 - 6.441 vagas de 10 horas; área 3 - 1.231 vagas de 10 horas, todas devendo ser preenchidas por professores temporários.⁸⁷

Comparando-se o saldo de vagas e o número de concorrentes que não ingressaram na carreira, parece incoerente a sobra de vagas e pessoal habilitado para a docência; porém, isto justifica-se, entre outras razões, pela dificuldade de acesso a algumas escolas onde, para trabalhar, o professor precisaria residir num município próximo e depender de longas caminhadas para conseguir chegar à unidade escolar, porque inexistem

⁸⁶Idem, p. 89.

⁸⁷SANTA CATARINA. Relatório do Concurso de Remoção, Lotação e Ingresso-2ª chamada - 1984/1985. Secretaria de Estado da Educação/Comissão Central de Concursos, 1986.

infra-estrutura disponível que possibilite deslocamento rápido e acomodações mais próximas da escola. Outra razão refere-se ao fato de que o maior número de candidatos concentrava-se em áreas de habilitação já saturadas em algumas UCRES (Unidade de Coordenação Regional de Educação), o que fez com que, nesta etapa do concurso, 6.403 candidatos não ingressassem.

A concentração de pessoas em áreas saturadas, analisada sob a ótica dos cursos de formação a nível superior, realizados especialmente pelas fundações e universidades mantidas pela cobrança de mensalidades e recursos públicos (já apontados acima), justifica-se segundo AURAS, por serem "*regra geral, os menos dispendiosos: Pedagogia, Letras, Estudos Sociais, Ciências Contábeis, Administração, etc. (...) Destaque-se que os professores do curso magistério ao nível de 2º grau são formados na grande maioria dos municípios catarinenses, pelos cursos ministrados pelas Fundações Educacionais.*"⁸⁸ Isso faz com que, em algumas áreas, a demanda seja maior do que o número de vagas disponíveis.

A partir da aprovação da Constituição Federal, em 1988, ficou proibido o ingresso, sem concurso, no serviço público. Isso representou para o magistério, a impossibilidade de efetivação dos ACTs, como até então estava ocorrendo. Em 1991, o Governo do Estado aprovou a Lei 8.391 de 13 de novembro, que disciplinou a admissão de pessoal em caráter temporário para o magistério público estadual. Por isso, anualmente, as Coordenações Regionais de Educação divulgam as vagas existentes

⁸⁸AURAS, op. cit., p. 109.

(e comunicadas pelas direções das escolas). A contratação do professor é realizada conforme classificação obtida no processo seletivo de títulos e critérios como tempo de serviço no magistério público estadual e tempo de serviço no magistério público municipal, federal e/ou particular. Os candidatos excedentes (e ainda interessados) podem ser chamados para ocupar vagas que eventualmente surjam durante o ano letivo.

Segundo ainda o que dispõe a Lei, para a admissão de candidatos não habilitados deverão ser observados critérios como: ser estudante da área, formação escolar de acordo com a área de ensino ou disciplina para a vaga existente, formação escolar de acordo com a disciplina técnica específica, tempo de serviço no magistério público estadual, tempo de serviço no magistério público municipal, federal e/ou particular e cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Em 1989 a Secretaria da Educação iniciou os trabalhos de levantamento de vagas para a realização de mais um concurso de ingresso. O concurso não ofereceu vagas nas disciplinas de áreas profissionalizantes do 2º grau, Preparação para o Trabalho - 1º grau, e Língua Estrangeira Moderna, com exceção de Inglês, *"tendo em vista o desencadeamento da nova política da Proposta Curricular, em estudo, e a quantidade insuficiente de candidatos habilitados que justificariam a realização do concurso nessas áreas."*⁸⁹

⁸⁹SANTA CATARINA. Relatório Geral - Concurso de Ingresso - 1ª/2ª Chamadas - 1989/1990. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 1990. p. 4.

Inscreveram-se 19.553 candidatos, desses, 668 foram indeferidos e 18.865 homologados. Do total de pessoas devidamente inscritas, resultou 29.405 inscrições por candidato/disciplina, numa média de 1,52. A maior concentração de inscrições deu-se nas áreas do Magistério de 1ª à 4ª séries, Pedagogia, Estudos Sociais, Ciências e Educação Física. O quadro resumo de vagas, para a 1ª chamada, era o seguinte: área 1 - 464 vagas de 20 horas; área 2 - 7.967 vagas de 10 horas; área 3 - 2.352 vagas de 10 horas; área 4 - 296, num total de 11.079 vagas. Após as provas, 9.829 inscritos conseguiram aprovação, representando 35,43% do total de inscrições candidato/disciplina.

A média das notas demonstra que o despreparo de muitos candidatos está aquém dos concursos anteriores: 66,57% - zero a 4,9; 20,65% - 5,0 a 5,9; 9,23% - 6,0 a 6,9; 3,02% - 7,0 a 7,9% e apenas 0,53% na classe de notas 8,0 a 10,0. Podemos observar, também, a elevação dos critérios de distribuição dos candidatos nas classes de notas, aumentadas de três para cinco. Porém, mesmo que a Secretaria da Educação considere desclassificados os candidatos com nota inferior a 5,0 (no concurso anterior a nota mínima exigida era 4,0), isto não respondeu por si só a questão da qualidade dos cursos de formação tanto a nível de 2º grau como, principalmente, a nível superior, visto serem as áreas 2 e 3 - com um número maior de inscrições - exclusivas para portadores de diploma de curso superior de curta e plena duração.

Realizadas a classificação e a escolha de vagas,

conseguiram ingressar em cargos do magistério, na 1ª chamada, 2.373 candidatos, representando 41,27% do total de aprovados (para as quatro áreas). Concluída esta etapa, o quadro total de vagas para a 2ª chamada era de 7.996, assim distribuídas: área 1 - 983; área 2 - 4.883; área 3 - 1.847; área 4 - 283. Ingressaram nesta última chamada, 803 candidatos, perfazendo um total de 22,22% candidatos excedentes beneficiados, ficando um saldo de mais de 7.000 vagas que não foram preenchidas neste concurso de ingresso.

Em 1993, a Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação e UDESC organizaram um diagnóstico da realidade educacional catarinense. No documento há uma carência de análises mais profundas sobre as razões, por exemplo, dos elevados índices de repetência, evasão escolar e grande contingente de temporários, o que implicaria reconhecer que sobre a situação da educação pública catarinense pesam consideráveis responsabilidades do aparelho de Estado para com as questões sociais.

Com relação ao quadro de pessoal, o referido "Diagnóstico da Educação" demonstra dados e analisa, superficialmente, as causas da existência de elevado número de professores temporários. Lacunarmente afirma que a redução do número de ACTs, entre 1991 e 1992, não correspondeu a uma elevação dos efetivos, *por razões diversas como afastamento, aposentadoria e contenção do quadro*. Vejamos: em dezembro de 1991, os professores efetivos atingiam 22.235 (44,08%), em novembro de 1992, 25.422 (54,56%). Respectivamente, os professores ACTs

somavam 28.199 (55,08%) e 21.116 em final de 1992 (45,32%).⁹⁰

O processo de expansão da escolaridade no 1º e 2º graus com a criação de novas escolas e cursos, demandou, nos últimos anos, um aumento quantitativo de professores no magistério público estadual, conforme dados apresentados no Quadro 5, em anexo.⁹¹

Entretanto, o atraso quase crônico no processo de efetivação de pessoal e a manutenção de um contingente considerável de temporários, encontra-se justificado, no diagnóstico, pela *"situação pouco generosa das condições da economia do Estado, refletida no ainda modesto fluxo de investimentos do setor educacional"*⁹², e argumentam que *"o maior sacrifício incide sobre os professores ACTs, mais avaramente remunerados, independentemente da boa qualificação de muitos."* Neste sentido, ao princípio da valorização do profissional do magistério, o documento apresenta como resposta, que o *"sistema estadual de ensino continuará dependendo, em parte considerável, do enlace entre trabalho e sacrifício dos profissionais do magistério."*⁹³

O que nos parece mais relevante, nesta questão, são as

⁹⁰SANTA CATARINA. Diagnóstico da Educação. Florianópolis, Conselho Estadual de Educação/UDESC/Secretaria de Estado da Educação, 1993. p. 133

⁹¹As discrepâncias sobre o número de professores da rede pública estadual catarinense constantes no "Diagnóstico da Educação" e no Quadro 5, revelam a precariedade dos dados que a própria Secretaria de Estado da Educação registra.

⁹²SANTA CATARINA. Diagnóstico da Educação... p. 134.

⁹³Idem, p. 134.

propostas de descentralização de responsabilidades: 1º) a municipalização de parte da rede estadual, especialmente de 1º grau, como um *"alívio dos encargos estaduais em relação ao pessoal docente"*⁷⁴. Porém, o próprio diagnóstico adverte que muitos municípios têm relutado em assumir encargos referentes à manutenção dos docentes, permanecendo os mesmos enquanto responsabilidade do Estado; 2º) a "autonomia financeira" das escolas de grande porte, que atendam o 2º grau. Assumida a condição "jurídica fundacional", por parte destas escolas, estaria se decretando a isenção de responsabilidade do Estado com relação ao ensino técnico e a falência do princípio da gratuidade no ensino em todos os níveis. A esse pressuposto, subjaz um elemento fundamental: a privatização. Segundo CUNHA, a tendência a dar ao privado as regalias e privilégios do público teve origem em nosso passado colonial. *"Os primeiros donatários deste país já eram exemplos desse público que se faz privado. Os donatários tinham o poder público, mas para gozo e uso privado."*⁷⁵

A história da educação brasileira é pródiga em fatos e evidências da articulação dos privatistas. Alguns exemplos podem ser constatados nos debates sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61, 5.692/71 e a nova lei em tramitação), da qual derivaram uma estrutura educacional com vários dispositivos utilizados de forma particular. Neste sentido, sob a idéia de que o público é desorganizado e

⁷⁴Idem, p. 135.

⁷⁵CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo : Cortez, 1991, v. 17. (Coleção Biblioteca de Educação. Série 1. Escola). p. 323.

ineficiente, bolsas de estudo, salário-educação, criação de cursos secundários e instituições de ensino superior, entre outros, servem de prerrogativas para utilização em interesses privados. *"Jamais o Estado pretendeu exercer o monopólio do ensino. Ao contrário, pode mesmo ser acusado de relapso quanto a seus deveres em relação ao ensino público."*⁷⁶

Mais do que qualquer outra coisa, neste "Diagnóstico da Educação" da rede pública estadual, fica expressa a falta de compromisso com as condições salariais e de trabalho que o Estado tem para com os trabalhadores em educação da rede pública e o grande número de estudantes desta rede. Burocracia⁷⁷, talvez seja esta a palavra que melhor defina o protelamento de responsabilidades e a visibilidade, cada vez maior, de um *"Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos"*⁷⁸ a um projeto político pela cidadania.

Aos constantes apelos dos governantes para que os trabalhadores em educação dêem, cada vez mais, cotas de sacrifício e doem-se generosa e vocacionadamente ao magistério, foram respondidas com onze greves de 1980 a 1992, pelo Sindicato dos Trabalhadores na Rede Oficial de Ensino no Estado

⁷⁶WEREBE, op. cit., p. 88.

⁷⁷Aqui entende-se por burocracia o poder, o controle e a alienação. Ou ainda, burocracia é, numa compreensão ampliada *"uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal, hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais"*. MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é Burocracia. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos; 21). p. 7.

⁷⁸ARROYO, Miguel G. (org.). Da Escola Carente à Escola Possível. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular; 8). p. 12.

de Santa Catarina - SINTE, organizado desde 1988. Esse movimento, originalmente constituído pelas ALISC, AOESC, ASESC e AAESC⁷⁷, tem marcado substancialmente as contradições entre o projeto político do Governo e o projeto político dos trabalhadores em educação.

O SINTE, em 1993, lançou uma campanha intitulada "*SOS Professor em Extinção*", sendo esse também o tema gerador de seu IV Congresso Estadual, ocorrido no mesmo ano, na cidade de Tubarão (SC). O objetivo era chamar a atenção da sociedade para a situação da educação pública estadual. Foram realizadas pesquisas nas Instituições de Ensino Superior do Estado, na Secretaria da Educação e em algumas escolas com o intuito de possibilitar a construção, do ponto de vista dos trabalhadores em educação, de um diagnóstico da educação na rede pública estadual catarinense. A denúncia da baixa procura pelos cursos de licenciatura e de magistério de 2º grau, a falta de professores e o elevado número de pessoas não habilitadas para exercer a profissão, foram temáticas centrais da campanha.

O principal motivo apontado na pesquisa realizada com estudantes universitários desinteressados por esta profissão, é o salário. E para o Sindicato, as atuais condições salariais de trabalho e de formação são evidências da omissão dos governos para com o ensino público: "*O Governo do Estado é o maior*

⁷⁷ALISC - Associação dos Licenciados de Santa Catarina, AOESC - Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Santa Catarina, ASESC - Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Santa Catarina e AAESC - Associação dos Administradores Escolares do Estado de Santa Catarina. Sobre a organização do movimento dos trabalhadores em educação da rede pública estadual catarinenses ver SOUSA, op. cit., 1994.

empregador de mão-de-obra dos profissionais do magistério (...) e, ao mesmo tempo, pior pagador. (...) No final de 1991 chegou a ser responsável por mais de 70% da contratação de professores em SC."¹⁰⁰

A campanha denuncia também o fato do Governo não aplicar, em 1993, os 25% de recursos em educação, conforme está previsto na Constituição Federal.

Parte da pesquisa realizada para subsidiar a campanha, constata que os temporários têm assumido as vagas dos efetivos que se aposentam ou se exoneram. No levantamento realizado em 14 escolas da rede pública estadual de Blumenau, observa-se que: de 5ª à 8ª séries atuavam 231 professores, dos quais 48% eram efetivos e 52% eram ACTs; desses, 17% eram habilitados e 35% não habilitados. No 2º grau atuavam 130 professores, dos quais 57% eram efetivos e 43% eram ACTs; desses, 16% eram habilitados e 27% não habilitados. Outro importante dado diz respeito ao percentual de ACTs em 203 escolas da rede estadual em 1992: de pré à 4ª séries - 32% ACTs e 68% efetivos; de 5ª série em diante - 52% ACTs e 48% efetivos.¹⁰¹

O sindicato anunciava que o concurso a ser realizado no final de 1993, segundo o Governo, era uma medida para atacar este problema. "A falta de concurso durante cinco anos foi um desestímulo e, além de tardia, a efetivação, por si só, não resolve o problema. O que acontecerá é a redução do número de

¹⁰⁰ SINTE. Alerta: SOS Professor em Extinção. Florianópolis, 1993, p.4.

¹⁰¹ Idem, p. 2.

ACTs num primeiro momento. A falta de habilitação para as Ciências Exatas poderá deixar vagas em aberto."¹⁰²

No concurso de ingresso, realizado em 1993, a Secretaria de Educação homologou 18.468 inscrições das 18.691 realizadas. A média de candidatos por disciplina foi de 1,93, concentrando-se as inscrições nas disciplinas das áreas de Letras e Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Física, Pré-escolar e Magistério de 1ª à 4ª séries. Realizadas as provas, somente 9.120 candidatos conseguiram aprovação, representando 49,38% do total de inscrições homologadas. O índice de aprovação em relação a candidato/disciplina, dá conta que dos 35.827 inscritos, 7.369 não compareceram para fazer a prova; das 28.458 pessoas que prestaram provas, somente 14.282 conseguiram a nota mínima exigida de 4,8, ou seja, 50,18% do total. Distribuindo as aprovações em cinco classes de notas, salienta o Relatório de Concursos do Magistério Público Estadual - 1993/1994, a concentração dos candidatos na primeira classe, onde 54,02% obtiveram nota entre 4,8 a 5,6. Na segunda de 6,0 a 6,8 foram 31, 91%, na terceira de 7,2 a 7,6 foram 9,63% e nas últimas, acima de 8,0 somente 4,44%. O menor índice de aprovação foi 15,53% em Matemática na área 2. Após a classificação e escolha de vagas, 3.888 candidatos ingressaram em cargos do magistério, significando 42,63% do total de aprovados, conforme Quadros 6, 7 e 8, em anexo.

Em síntese, podemos observar que a maior demanda de candidatos concentram-se nas áreas 1 e 4, deduzindo-se daí que

¹⁰² Idem, p. 2.

raros são os professores ACTs não habilitados atuando nestas áreas, cuja exigência para o concurso é a formação a nível de 2º grau - magistério. Entretanto, se compararmos as áreas 2 e 3, percebemos que sobram tanto vagas quanto candidatos. Em linhas gerais, podemos afirmar que isto acontece devido aos elevados índices de reprovações principalmente nas disciplinas de Matemática, Educação Artística, Educação Física e Ciências; falta de pessoal habilitado que se interessasse pelo concurso, em índices mais acentuados nas disciplinas de Física, Química, PPT e Biologia; maior oferta de candidatos do que vagas disponíveis nas disciplinas de Português, Inglês, História e Geografia. Por outro lado, pode-se deduzir também, que no primeiro caso, os saldos de vagas, serão preenchidos por aqueles que, ainda que se interessando, conseguiram os mais baixos desempenhos nas provas, o que coloca, uma vez mais, a qualidade do ensino em questionamento.

Já para as mais de 160 disciplinas técnicas (que não constam dos quadros anexos), na grande maioria com uma, duas ou três vagas, faltavam, para muitas delas, candidatos interessados pelo concurso. Diga-se de passagem que, para a maioria dessas disciplinas, nenhum candidato estava ou estará apto a inscrever-se nos concursos de ingresso pois, pela característica de serem disciplinas "técnicas", muitas fazendo parte de currículos de poucas escolas do Estado, não existem licenciaturas ou cursos (chamados de "módulos de ensino" ou "esquemas") que habilitem com disciplinas pedagógicas os professores. Excetua-se, desta área, os cursos técnicos de

magistério, onde ocorreu maior concentração de candidatos, principalmente nas disciplinas: didática, fundamentos sociológicos, psicológicos e filosóficos. Portanto, enquanto for esta a situação, com raras exceções, a maioria dessas vagas serão preenchidas por professores ACTs não habilitados.

Em dezembro de 1993, segundo dados da Secretaria da Educação, o magistério público estadual contava com o seguinte número de professores ACTs, por habilitação e carga horária de trabalho:

QUADRO 9

OCUPAÇÃO DE VAGAS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL POR ACTs EM 1993

HABILITAÇÃO	10 HORAS	20 HORAS	30 HORAS	40 HORAS	TOTAL VAGAS
10	11	961	01	115	1.088
30	216	5.928	06	723	6.873
100	6.970	5.029	803	615	13.417
150	548	282	40	34	904
200	725	598	129	112	1.564
300	2.696	3.600	426	556	7.278
TOTAL	11.166	16.398	1.405	2.155	31.124

Fonte: Dados brutos: Relação de ACTs por SERES/SEC/SIRH emitido em 06/01/94¹⁰³

¹⁰³ As habilitações constantes no quadro acima correspondem a:

- Código 300 - Portador de diploma de curso superior de duração plena, na disciplina específica - Áreas 1, 2, 3, 4, 5 e 6
- Código 200 - Portador de diploma de curso superior, de curta duração de 1º grau, na disciplina específica - Áreas 2, 5 e 6
- Código 100 - Sem habilitação
- Código 30 - Portador de diploma de curso de 2º grau - magistério Área 1, 4, 5 e 6
- Código 10 - Sem habilitação
- Código 150 - Sem habilitação e portador de curso superior na área de atuação/disciplina - Áreas 2 e 3

SANTA CATARINA. Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina (Anexo XIII - Grupo Magistério).

Pela investigação da questão do trabalho temporário no magistério público estadual, é possível perceber tanto atitudes e intenções dos governos no trato da educação pública escolar, quanto contradições e desafios para o movimento que organiza os trabalhadores em educação e os setores da população que estudam nesta rede de ensino.

Em síntese, podemos apontar três fatores que contribuem, fortemente para gerar a temporariedade no magistério: a ausência de regularidade nas aberturas de concursos públicos de ingresso que de acordo com o estatuto que rege o magistério público estadual deveria realizar-se a cada dois anos, o desestímulo e abandono da profissão ocasionados pelos baixos salários e o decréscimo na procura pelos cursos de licenciatura.

Cabe ressaltar que nesta pesquisa tem se buscado enfocar o aspecto crônico do trabalho temporário no magistério público estadual, ou seja, a provisoriedade a que está submetido o trabalho didático-pedagógico na escola pública, e não aquele trabalho que eventualmente ocorre para que sejam cobertas as licenças dos efetivos, o que nos parece ser essa última forma importante para que ocorra a integralização da carga horária necessária exigida nos currículos das escolas de 1º e 2º graus.

As dramáticas estatísticas brasileira e catarinense que pesam sobre o sistema público de ensino, são indicadores de quanto pouco atrativa vem tornando-se a profissão de professor. A

política de desvalorização da escola e do magistério público, é percebida pela rotatividade de professores dentro da escola, pela improvisação pela falta de pessoal habilitado para o exercício do magistério, pela baixa perspectiva de ascensão profissional e intelectual, pela sobrecarga de horas de trabalho, enfim pela falta de estímulo ocasionadas pela contínua perda de poder aquisitivo e de condições adequadas de trabalho.

Se o atraso na instrução pública no século passado justificava-se pela falta de escolas que formassem professores, atualmente é o esvaziamento dos cursos de formação de professores aliada à política de salários e de carreira do magistério, que devem ser tomados como pontos fundamentais que interferem na qualidade da prática profissional e na qualidade do ensino.

A complexidade da tarefa de elaborar e executar um plano pedagógico onde a educação afirme-se como um direito universal na construção da cidadania, demanda profissionais bem preparados e remunerados à altura das suas responsabilidades. Implica, igualmente, uma ação educativa interessada na construção da qualidade do ensino voltada para a superação do senso comum. A escola pública, neste sentido, vê-se cotidianamente sonogada de condições objetivas necessárias para esta construção e lidar com esta contradição - ensinar com competência em meio a uma realidade tão adversa - faz parte de

uma luta maior pela transformação social, econômica e cultural da sociedade brasileira.

Os governos se sucedem e são, uns mais, outros menos, fisiológicos; uns mais, outros menos, competentes. Até mesmo quando a educação é colocada como prioritária para o aceleramento de projetos de desenvolvimento econômico, é possível perceber o desinteresse do Estado na implantação de políticas educacionais que eficiente e efetivamente cumpram os objetivos mínimos a que se propõem. Neste sentido, a temporariedade no magistério público estadual pode ser percebida como uma das faces da política de governar dando privilégios a interesses particulares, pois o que falta nos projetos para a educação pública sobram nesses últimos.

A compreensão da questão do trabalho temporário dos professores no magistério público estadual, como resultante de um processo de construção-desconstrução histórica da escola pública, precisa, entretanto, também ser analisada a luz dos mais recentes projetos para a área educacional, para que se possa ter uma compreensão mais ampliada dos desdobramentos e dos (des)caminhos da atual política educacional nacional.

CAPÍTULO II

A TEMPORARIEDADE NO MAGISTÉRIO PÚBLICO E OS ATUAIS PROJETOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL

1. Introduzindo o Debate

São bastante férteis as discussões em torno das transformações históricas do capitalismo contemporâneo e da base ideológica que vêm acompanhando os processos mundiais de mudanças geopolíticas e geoeconômicas denominada neoliberalismo.¹⁰⁴

No que concerne às políticas sociais, o neoliberalismo

¹⁰⁴ Tomou-se como referência para estas afirmações (especialmente) o conjunto de artigos publicados em: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (org.). Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

apresenta, conforme DREIBE¹⁰⁵, três ordens de razões que dificultam sua identificação: 1) não se constitui "efetivamente" num "corpo teórico próprio, original e coerente", visto ser uma ideologia que se fundamenta, basicamente, em propostas práticas e em misturas heterogêneas no plano conceitual; "a ideologia neoliberal projeta uma 'cultura política despolitizada' na aparência, movida pela busca de soluções ágeis e eficientes (...) repetidas quase que ventrilocamente em todo o mundo"; 2) "as proposições neoliberais vêm-se modificando no tempo, principalmente no que diz respeito às responsabilidades públicas e estatais em questões como educação, combate à pobreza, ou crescimento sustentado, desenvolvimento de novas tecnologias, ampliação da competitividade das economias nacionais, etc"; e finalmente a razão que considera mais forte, "muitas das proposições atribuídas ao neoliberalismo não são, efetivamente, monopólio daquela tendência, nem mesmo das fontes originais em que parece nutrir-se. Ao contrário, fizeram ou fazem parte de ideários democratas ou socialistas, circuntanscialmente apagados pela onda neoliberal."

No fluxo deste debate, alguns autores, em distintas e heterogêneas orientações teóricas¹⁰⁶, vem tematizando sobre

¹⁰⁵DREIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latinoamericanas. Revista da USP. São Paulo, (17): 86-101, mar./abr./maio 1993. p. 86-88.

¹⁰⁶Ver por exemplos: ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo : Cortez, 1995. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões

a reorganização mundial da economia e do processo produtivo decorrentes das mudanças tecnológicas introduzidas pela microeletrônica, informática, robótica, microbiologia e engenharia genética.

As discussões sobre o surgimento de um novo padrão produtivo e tecnológico apontam que as transformações decorrentes da reestruturação mundial do capitalismo estariam afetando o conjunto do mundo do trabalho: as relações no processo produtivo, a divisão do trabalho, o mercado de trabalho, o papel dos sindicatos, as negociações coletivas e a própria sociabilidade de um sistema baseado no trabalho.

A emergência de novos paradigmas da produção colocados pelo capital, estariam valorizando o trabalhador, exigindo-lhe uma nova postura ou um "trabalhador de novo tipo". Contraditoriamente, a este novo padrão que o capital vem apontando, uma característica atual do mercado de trabalho encontra-se no desemprego estrutural, no crescimento dos subempregos e da chamada economia informal.

críticas. Petrópolis : Vozes, 1994, p. 32-92. (Coleção Ciências Sociais da Educação). HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 3. ed. São Paulo : Loyola, 1993. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. IANNI, Octávio. *A Sociedade Global*. 2. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1993. MATTOSO, Jorge. *A Desordem do Trabalho*. São Paulo : Página Aberta, 1995. (Coleção Pensieri). OFFE, Claus. Trabalho: a categoria chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, ANPOCS (10): 5-20, v. 4, jun. 1989. SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. São Paulo : Brasiliense, 1993. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes.

A requalificação deste "trabalhador de novo tipo" não podendo ser rapidamente geradas no próprio local de trabalho, estariam valorizadas nos projetos para a área educacional. FRIGOTTO afirma que os grandes mentores dessa proposta são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados: *"Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais"*.¹⁰⁷

Os parâmetros apresentados nos documentos do Banco Mundial para a educação, na década de 80 e início dos anos 90, *"preservam a economia como base e alvo das proposições"*¹⁰⁸ e enfatizam, por esse princípio, a necessidade de requalificar a escola básica. É neste sentido, que se consegue entender a origem do mais recente interesse da burguesia pela qualidade da escola, especialmente a escola básica.

Porém, cabe questionar qual a importância da escolarização formal neste processo de (re)estruturação do

¹⁰⁷ FRIGOTTO, op. cit., p. 41-42.

¹⁰⁸ WARDE, Mirian Jorge. As políticas das organizações internacionais para a educação. Em *Aberto*. Brasília, INEP, 11 (56): 13-21, out./dez. 1992. p. 13.

capital? Analiticamente, entendemos que a estrutura e a superestrutura implicam-se numa relação dialética, à medida que uma e outra determinam-se. Ou seja, *"no centro do debate sobre estrutura está o entendimento dos processos sociais enquanto articulados por regras, formas, relações e, principalmente, por modos de organização social cujas partes ou níveis se relacionam condicionando, determinando ou construindo o terreno no qual os homens assumem o seu papel de sujeitos do movimento histórico."*¹⁰⁹

Afirmando a existência de vínculos orgânicos entre estrutura e superestrutura, GRAMSCI registra a articulação que existe entre estas esferas da realidade numa determinada sociedade e num determinado momento histórico, como elementos constituidores do bloco histórico, *"com o qual se define uma situação social concreta, formada de uma estrutura econômica, vinculada dialética e organicamente às superestruturas: jurídico-político e ideológica."*¹¹⁰

Na gênese da teoria de Estado ampliada, desenvolvida por GRAMSCI, o poder se caracteriza pela presença de dois elementos: coerção e consenso. Aos elementos convencionalmente identificados como aparelhos coercitivos do Estado, GRAMSCI denomina "sociedade política", enquanto aos elementos

¹⁰⁹ BOCAIUVA, Pedro Claudio Cunha; VEIGA, Sandra Mayrink. *Novo Vocabulário Político: hegemonia e pluralismo*. Rio de Janeiro : Fase/Vozes, v. I, 1992. p. 36.

¹¹⁰ STACONE, Giuseppe. *Gramsci: bloco histórico e hegemonia*. São Paulo, Centro de Pastoral Vergueiro, 1987. p. 17.

convencionalmente identificados como aparelhos ideológicos de Estado, denomina "organismos privados de hegemonia" ou "sociedade civil" que, organicamente compõem o outro elemento formador do Estado; "(...) neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção".¹¹¹

Assim, sociedade civil é estrutura (relações de produção) e também superestrutura, entendida enquanto "o conjunto das relações culturais e ideológicas, da vida intelectual e espiritual daquelas relações."¹¹² Nesta concepção de Estado ampliado, ao elemento sociedade política, caberiam as funções tradicionais de manutenção da ordem pela coerção e à sociedade civil caberia o papel de legitimá-lo pela construção da hegemonia.

A organicidade afirmada por GRAMSCI entre estrutura e superestrutura, nos faz perceber que as transformações do campo econômico não promovem imediata e necessariamente transformações políticas; e que no movimento da realidade, transformações econômicas devem vir acompanhadas de reforma moral e intelectual.

¹¹¹ GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 7. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. p. 149.

¹¹² CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura; relações e mediações*. 2. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 13). Tradução de Dagmar M. L. Zibas. p. 26.

é neste sentido que as novas determinações econômicas do capital necessitam investir na área educacional, principalmente na escolarização formal do "trabalhador de novo tipo", pois sendo a escola um dos organismos privados de hegemonia, privilegiado por atingir cotidianamente um número considerável de pessoas, cabe-lhe função mediadora na consolidação da nova ordem intelectual e moral através da transmissão de uma concepção ideológica legitimadora da (re)estruturação capitalista.

Entretanto, GRAMSCI, ao considerar o caráter contraditório da sociedade civil, por onde circulam não somente as ideologias dominantes, vê nas suas formas de organização o espaço possível de construção da hegemonia pelas classes subalternas. A educação, enquanto parte constituidora da totalidade histórica e social, neste sentido, configura-se como espaço de formação de uma "nova ordem intelectual e moral"; e a escola enquanto um organismo possibilitador de uma praxis transformadora, "*(...) quando não se põe a serviço de uma ideologia regressiva, e se estabelece como princípio de luta contra o arcaísmo do 'senso comum' (...) ajuda a elevar o nível intelectual das massas até a 'modernidade'.*"¹¹³

Ainda conforme CURY, "*o senso comum produz normas de conduta adequadas à concepção de mundo do grupo dirigente e leva à passividade. Mas o senso comum é também o ponto de*

¹¹³ CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. p. 77.

partida para a elevação moral intelectual. A função política da educação torna-se importante quando supera o anacronismo nele implícito. A difusão de uma concepção mais avançada começa a tirar as massas da passividade e pode ser então assumida por uma outra hegemonia que organize, dê coerência e critique os elementos implícitos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita. Se o senso comum revela, de um lado, que 'todos são filósofos', isto é, pensam, por outro, pensam sob determinada direção. Todos refletem a realidade, mas nem todos refletem sobre ela. A função política da educação é educar politicamente 'quem não sabe' (...), rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade."¹¹⁴ É neste sentido que a educação coloca-se como um campo de alternativas, cujo resultado depende da luta entre vontades coletivas organizadas.

A escola é uma instituição que historicamente tem respondido a diferentes demandas de grupos sociais, e, apresenta-se tanto como lugar de reprodução cultural quanto, contraditoriamente, pode dimensionar-se como espaço de construção de luta contra-hegemônica. Neste sentido, entendemos a escola não como uma instituição que deverá cumprir funções pré-determinadas, servindo basicamente para reproduzir ideologicamente uma dada estrutura econômica-social, mas enquanto um organismo portador de uma categoria histórica fundamental, a contradição, visto que a ação da escola, "tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da

¹¹⁴ Idem, p. 77.

consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular."¹¹⁵

As novas bases tecnológicas e científicas, além de trazerem novos elementos de reflexão e novos desafios para a humanidade, criam outras expectativas, demandas e desafios para os setores sociais, aqui especialmente, o educacional, visto que *"a questão não é se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação (...) mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas"*.¹¹⁶

Pensar a escola neste processo implica reconhecer:

- a) a natureza desigual do processo de reestruturação do capital que, trazendo o conhecimento como fundamental, intensifica a relação sistema econômico/sistema educativo enquanto constituidores da vida social, determinantes e determinadores;
- b) a influência das novas tecnologias para os processos de seleção para o mercado de trabalho, para a exigência de determinadas qualificações profissionais, para o desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos, para a reformulação dos currículos escolares e para a alteração de

¹¹⁵ Idem, p. 66.

¹¹⁶ FRIGOTTO, op. cit., p. 36.

valores e costumes que influenciam cotidianamente a vida das pessoas;

c) a importância estratégica que tem um quadro de magistério para que tais processos se (des)articulem.

A questão da temporariedade e da provisoriedade no magistério público aflora na histórica degradação a que está submetido o trabalho docente e repercute nos seus aspectos coletivo (organizações) e singular (profissional). Os "mecanismos para degradar uma profissão", segundo FREITAS¹¹⁷, podem ser observados em pelo menos dois pontos: salário e formação. *"Pode-se degradar uma profissão, basicamente, por estes dois mecanismos: pagando pouco e formando mal, ou, melhor ainda, as duas ao mesmo tempo."*

Fatores como o grande número de pessoas não habilitadas para o exercício do magistério, muitas vezes sem as mínimas condições de socialização do conhecimento curricular; a falta de incentivo para uma formação adequada dos recursos humanos; as péssimas condições salariais e de trabalho, influenciam no destino de milhares de estudantes, gerando distorções nos desempenhos, desmotivação, repetência e evasão. Contraditoriamente, como se procurou mostrar, a tendência do mercado de trabalho que exige uma maior qualificação dos trabalhadores em demanda por mais conhecimento, mais qualificação, mais cultura geral se confronta com os limites

¹¹⁷FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Escola Básica. São Paulo : Papyrus, 1992. (Coleção C.B.E.). p. 53.

imediatos da própria política educacional, que marca fortemente as condições de precariedade da escola pública.

HELENE apresenta, em dois artigos¹¹⁸, um diagnóstico da realidade escolar no Brasil, onde fica evidente o grande descompasso entre o discurso da modernidade e a realidade da educação. O Brasil comparado a países com renda *per capita* semelhante (por exemplo, México, Hungria, Iugoslávia e Portugal), apresenta o pior desempenho, tanto no que diz respeito ao analfabetismo infantil, quanto nos ensino médio e superior. Comparado aos demais países da América do Sul no que diz respeito ao analfabetismo da população com 15 anos ou mais, apresenta o segundo pior desempenho, logo após a Bolívia; 46,3% de analfabetos dentre a população rural; o recorde em analfabetismo infantil; a mais baixa taxa de matrícula no ensino secundário; uma das mais baixas taxas de matrícula e estagnação no ensino superior.

Quanto à concentração de renda, valendo-se do Relatório sobre Desenvolvimento Mundial - 1992, elaborado pelo Banco Mundial, afirma que, "*o Brasil sempre apresentou uma das maiores concentrações de renda do mundo (...) Durante os períodos de expansão econômica, os setores bem aquinhoados têm um aumento de renda mais rápido do que os setores sociais pauperizados; nos períodos de estagnação e retração, os setores*

¹¹⁸ HELENE, Otaviano. Quatro problemas nacionais brasileiros. Revista Universidade e Sociedade. São Paulo, ANDES-SN, ano IV, (6): 60-66, fev. 1994. _____. Qual a saída para a crise escolar brasileira? Revista Universidade e Sociedade. São Paulo, ANDES-SN, ano IV, (7): 19-26, jun. 1994.

mais pobres perdem renda mais rapidamente do que os setores mais ricos. A consequência desses processos é que chegamos ao final da década de 80 com a maior concentração de renda entre os 41 países com mais do que 1 milhão de habitantes catalogados pelo Banco Mundial."¹¹⁷ Os dados ressaltam que, no Brasil, os 20% mais ricos são 26,1 vezes mais ricos que os 20% mais pobres; e no Japão, por exemplo, os ricos são 4,3 vezes mais ricos que os 20% mais pobres.

A desqualificação da escola pública, produzida ao longo da história, aparece constantemente como tema de políticas públicas e revela aspectos dissimuladores dos propósitos burgueses, tanto em relação à própria concretização da escolarização, quanto em relação à qualificação para o mercado de trabalho "moderno", reforçando as diferenças de acesso enquanto "naturais" e de pura vontade "individual".

Para esta forma de pensamento, a solução para as demandas sociais e a eficiência da escola pública são elementos sustentados pelo princípio do individualismo e pela necessidade, então, da conscientização de que o indivíduo é o sujeito do seu processo de desenvolvimento, cabendo ao Estado e à sociedade em geral assegurar as condições necessárias à efetivação do processo.

Vários projetos têm surgido recentemente como forma de adequar as políticas educacionais dos países periféricos aos

¹¹⁷ Idem, Quatro problemas nacionais brasileiros, p. 60.

parâmetros mundiais, ou a dos países ricos. Segundo SOUZA, *"economistas do Primeiro Mundo ditam as regras a serem seguidas pelos sistemas educacionais a partir de organizações internacionais, do mesmo modo como as regras de mercado são estabelecidas pelos organismos financeiros e pelas corporações multinacionais. Assim, a utilização de critérios de rentabilidade econômica para a educação é uma imposição do Bando Mundial, ao financiar projetos no Terceiro Mundo, ao lado de máximas direcionadoras das aplicações e investimentos dos governos para os diferentes níveis de ensino."*¹²⁰

2. O Plano Decenal de Educação Para Todos

Subjaz atualmente à política educacional brasileira, o discurso neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade. Conforme WARDE¹²¹, vários temas estão inscritos pelos organismos internacionais (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, FMI) na agenda de prioridades governamentais para a política educacional: defesa da prioridade das questões de qualidade do ensino sobre aspectos referentes à quantidade da oferta escolar; ênfase sobre a escolarização básica e sua requalificação, preservando a economia como base e alvo das proposições; redefinição do papel do Estado, retomando a

¹²⁰SOUZA, Maria Inês Salgado de. Educação e poder: a nova ordem mundial e seus reflexos no âmbito educacional; possibilidades e alternativas. Revista Universidade e Sociedade. São Paulo, ANDES-SN, ano IV, (6): 107-115, jul. 1994. p. 112.

¹²¹WARDE, op. cit.

questão da privatização; descentralização da gestão em oposição à centralização.

É sob esta ótica que se articula no Brasil, enquanto importante mecanismo de definição da política educacional no governo Collor/Itamar (1990-1994), a construção do Plano Decenal de Educação para Todos.

A definição desta política e adoção deste plano, deu-se a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

O objetivo desse evento foi despertar a atenção para a calamitosa situação do analfabetismo no mundo e, ao mesmo tempo, obter o compromisso dos países membros com uma série de princípios e ações concretas de tal forma que até o ano 2000, houvesse mudanças neste quadro. Mais de 150 delegações de países membros compareceram à Conferência e assinaram a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e o "Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem".

Passados três anos, os promotores da Conferência perceberam que, apesar dos esforços realizados, as metas e

os objetivos previstos e assumidos na Tailândia, não seriam atingidos, se não houvesse uma mudança de estratégia. Neste sentido, foram escolhidos nove países mais populosos e com maiores problemas na educação básica (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), para neles concentrar suas ações. Esses países saíram com o compromisso de construir Planos Decenais de Educação, enquanto esforços mundiais de universalização da educação básica e de combate ao analfabetismo, tendo por bases as posições assinadas na "Declaração".

O Plano Decenal de Educação no Brasil¹²², propõe um conjunto de diretrizes amplas que deverão orientar a educação fundamental brasileira num período de dez anos (1993-2003), cujo lema *"universalizar com qualidade"*, constitui sua maior meta.

Porém, como dizíamos na introdução deste capítulo, este lema tem um sentido de universalizar, o mais breve possível, uma educação fundamental que corresponda a diretrizes bastantes peculiares no que concerne à concepção das chamadas "necessidades básicas de aprendizagem", ou seja, a preparação

¹²²Participaram das etapas de elaboração do Plano Decenal de Educação, ou deram apoio, as seguintes entidades: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União dos Dirigentes de Educação (UNDIME), Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FCEE), Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Ministério da Justiça, UNESCO e UNICEF.

da força de trabalho para aquela flexibilidade requerida pelo mercado de trabalho, adaptada à globalização e a sensibilidade do empresariado "modernizador".

Os objetivos gerais do Plano são: "1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; 2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; 3. ampliar os meios e o alcance da educação básica; 4. fornecer um ambiente adequado à aprendizagem; 5. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos; 6. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; e, 7. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional."¹²³ E o conjunto de metas propostas para a consecução desses objetivos são: "1. elevar a 94% a cobertura da população em idade escolar; 2. aumentar em 50% os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum; 3. melhorar o fluxo escolar, reduzindo as repetências, de maneira que 80% dos alunos concluam o ensino

¹²³BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Brasília, MEC/UNESCO, 1993. p. 37-41.

*fundamental com bom aproveitamento; 4. estender o atendimento da educação infantil a mais de 3,2 milhões de crianças; 5. proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas; e, 6. oferecer educação básica equivalente as quatro séries do ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e a 4,6 milhões de adultos subescolarizados, com prioridade para a faixa etária dos 15 aos 29 anos."*¹²⁴

O Plano Decenal é de Educação para Todos? Se analisarmos alguns argumentos, poderemos perceber avaliações bastantes distintas sobre o referido plano. Roberto Cavalcanti de ALBUQUERQUE¹²⁵, representante do Instituto Nacional de Altos Estudos (INAE), diz que o documento apresenta muitas semelhanças com a preocupação do Fórum Nacional: a de difundir o reconhecimento da importância da educação básica na estratégia nacional de desenvolvimento do País, tanto na sua dimensão econômica quanto social e política, "de modo a realçar sua importância e justificar a prioridade que deve merecer no estágio atual da evolução nacional." A concepção desse modelo parte do reconhecimento de que os países menos avançados "almejam atingir a 'modernidade' dos desenvolvidos" e que para alcançar a modernidade, "o Brasil precisa solidificar ampla

¹²⁴ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação para Todos: a Conferência de Nova Delhi. Brasília, 1994.

¹²⁵ ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. O Plano Decenal de Educação para Todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. Em Aberto. Brasília, INEP, 13 (59): 63-67, jul./set. 1993.

parceria entre o Estado, a iniciativa privada e, em geral, a sociedade, construídas em torno de estratégias conjuntas, capazes de enfrentar os grandes desafios nacionais - pois o êxito do projeto nacional envolve novas relações, complexas e multiformes, entre sociedade, inovação (no seu sentido, mais amplo, de criatividade) e competitividade global." Adiante continua, dizendo que "o modelo baseia-se na fusão, num mesmo processo de transformação econômica, 1) da reestruturação industrial e 2) da aceleração do progresso técnico-científico. E nele se integram, conferindo-lhe a necessária abrangência, investimentos maciços em capital humano, em particular na 3) 'educação para a modernidade', 4) estreita articulação com a matriz internacional de conhecimento e com a economia global, e 5) o aperfeiçoamento político-institucional."

Sugere ainda, que a "revolução educacional brasileira" já iniciou e que, para completar-se, cada escola deve procurar criar, com o apoio da comunidade e dos governos estaduais e municipais, as condições necessárias e ambiente favorável para a aquisição de "basic skill", ou seja, "das competências mínimas a partir das quais as habilidades exigidas pelo novo padrão tecnológico possam ser desenvolvidas". O conceito de qualificação profissional, nesta perspectiva, correspondente ao "novo paradigma tecnológico adotado pelas economias dinâmicas e competitivas" que tem por base a "escolaridade básica de bom nível", elevação dos padrões de ensino e universalização da

educação de primeiro grau como *"requisito mínimo de uma vida ativa em uma sociedade moderna"*.¹²⁶

Entretanto, parece que ALBUQUERQUE "esqueceu" de perceber que, sobre a realidade educacional da ampla maioria das escolas públicas brasileiras, pesam dois pontos fundamentais que interferem na qualidade da educação: a política de salários e de carreira do magistério e a política de formação profissional. Ambas provocam, quando não são pensadas como condições importantes do processo educacional, o desânimo pelas condições salariais e de trabalho, a desqualificação e os elevados níveis de rotatividade de grande parte do corpo docente. Se o professor é o elemento básico por onde se efetiva também a multiplicação da ideologia dominante, a "escolaridade básica de bom nível" dos alunos (e de muitos professores) está comprometida pela falta de um projeto realmente capaz de propor alternativas que mudem esta realidade. Isto pressupõe-se estar justificado numa das pilastras do neoliberalismo: a redefinição do Estado e a privatização de setores essenciais da sociedade.

EVANGELISTA¹²⁷ observa que *"(...) o plano não é natural! É parte de um projeto social, político, articulado no âmbito dos interesses dominantes, que nos obriga a ultrapassagem de seus aspectos técnicos - aos quais se procura reduzi-lo. Nesse sentido, nossa relação não é propriamente com*

¹²⁶ Idem, p. 65.

¹²⁷ EVANGELISTA, Olinda. O Plano está pronto! *Jornal em Defesa da Escola Pública*. Florianópolis, Forum Catarinense em Defesa da Escola Pública, APUFSC-SSIND, ano II, nº 2, julho de 1994. p. 3.

o MEC; é com setores das classes dominantes em processo de rearticulação do padrão de exploração no interior do que se está denominando ofensiva neoliberal, que altera as relações no mercado capitalista internacional e reorganiza a intervenção do aparelho de Estado."

A valorização do magistério, como já nos referimos anteriormente, é tema recorrente em vários projetos governamentais para o setor educacional. Por isso, para um plano que se propõe à dimensão tão grandiosa, esta é uma questão obrigatória. É preciso perceber que esta questão aparece, porém, sob a forma de *"obstáculos a enfrentar"* como um das *"estratégias para universalizar o ensino fundamental"*, onde o magistério público deve ser reconhecido para que o plano aconteça. Neste sentido, foi assinado em 19 de outubro de 1994, pelo Ministro da Educação e outras cinco entidades entre as quais a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, o *"Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação"*. Entretanto, pouco se alteraram as relações de poder exercidas pelos dirigentes educacionais (MEC, DEMEC, Secretarias de Educação, etc.) e magistério, onde até agora, não foram dadas as condições efetivas nem para a qualidade do processo de administração, nem para a gestão do sistema em seus diversos setores, nem para que as antigas bandeiras dos trabalhadores em educação se concretizassem.

Outro fato que deve ser reconhecido é que a discussão do Plano, que pressupunha *"participação"*, revelou tanto a

desarticulação do MEC com as políticas mais amplas do governo, quanto a insuficiência em envolver e contemplar as várias aspirações educacionais da maioria da sociedade brasileira.

3. Programa de Qualidade Total para a Educação

Outra proposta contundente da investida neoliberal na educação chama-se PBQT - Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade, que, mais precisamente, pode ser constatado no subprograma "Educação pela Qualidade", idealizado desde o início dos anos 90 através de acordos entre o Sistema CNI - Confederação Nacional da Indústria - e órgãos do Governo Federal (Ministério da Educação e do Desporto e da Ciência e Tecnologia), Poder Militar e órgãos dos Governos Estaduais e Municipais. Com o tema "Pedagogia da Qualidade", o subprograma foi lançado em 23 e 24 de março de 1992, em Brasília, num Encontro Nacional, estrategicamente organizado pelo IEL - Instituto Euvaldo Lodi¹²⁸ - no intuito de buscar parcerias com universidades em cada Estado, para que a filosofia da Qualidade Total fosse adotada e se pudesse "*chegar, com feições próprias, à inserção (...) no mapa econômico e político do Planeta*".¹²⁹

No ensino básico, a iniciativa pioneira de implantação do Programa de Gerenciamento da Qualidade Total aconteceu em Minas

¹²⁸ O IEL é um órgão criado pelo Sistema CNI para promover e coordenar as relações entre o setor empresarial e as universidades.

¹²⁹ Confederação Nacional das Indústrias. Encontro Nacional Indústria-Universidade Sobre Pedagogia da Qualidade. Anais. Rio de Janeiro, 1992.

Gerais em 1993 por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, em 17 escolas estaduais, com a perspectiva de, em cinco anos, estender o programa para 4.630 das cerca de 6.500 unidades escolares do Sistema. O investimento para o "Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais", negociado com o Banco Mundial, totaliza US\$ 300 milhões, metade a ser financiada pelo Banco e a outra metade pelo Governo do Estado.¹³⁰

Cosete RAMOS¹³¹, uma das maiores divulgadoras no Brasil da Escola de Qualidade Total, em seu primeiro livro sobre o tema¹³², expõe as bases para a existência dessa escola. Ecilda Ramos de Souza, atribui, no prefácio do referido livro, a desqualificação da escola (provavelmente a pública), a *"uma maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina - criadores da estagnação e do retrocesso - que podem levar uma nação à perda da autonomia de seu destino"*. E contrapõe o argumento dizendo que *"uma pequena minoria, no Setor Educação, luta pelo aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de ensino-*

¹³⁰ REIS, Marília Faria Ferreira dos. Qualidade Total: um novo paradigma para a educação brasileira. *Impulso - Revista de Ciências Sociais e Humanas*. Piracicaba, Universidade Metodista, 7 (16): 53-63, 1994.

¹³¹ Cosete Ramos é coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação.

¹³² RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

*aprendizagem, na convicção de que a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula deste País."*¹³³

A proposta de qualidade total em educação tem por base o Método Deming de Administração, inspirado por W. Edwards Deming, que teve como maior propaganda sua aplicação em empresas do Japão, a partir de 1950. RAMOS supõe que a "solução" para a crise educacional residiria na *"concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total."*

Entendendo a escola enquanto uma organização humana, por analogia, propõe RAMOS que o Método Deming de Administração possa ser utilizado da mesma forma que em uma empresa, pois no espaço escolar *"estão presentes os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição: objetivos, finalidades e propósitos; estratégias de ação (propaganda ou métodos), visando à concretização dos propósitos; pessoas que executam atividades específicas; líderes ou administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos da Organização. Além disso, na Escola, como em todas as instituições, acontecem processos de planejamento, organização, liderança (direção) e avaliação (controle) dos trabalhos."*¹³⁴

A estratégia para a *"melhoria global do sistema educativo nacional"* e para comprovar a afirmação da possibilidade de fazer da escola uma instituição de "excelência", residiria na

¹³³ Idem, p. V.

¹³⁴ Idem, p. 12.

aplicação do "Método de 14 Pontos" elaborados por Deming e por nós questionados:

1. **Filosofia da qualidade:** (entender por qualidade, o atendimento dos interesses, desejos e necessidades do cliente-aluno). Como o conceito de qualidade não é neutro por ser historicamente produzido, que "excelência" é esta que pretende universalizar a escolaridade básica com um corpo docente sucateado em todo o País? Como entender as outras dimensões da vida humana, se há uma predominância de uma visão economicista no processo educacional?

2. **Constância de propósitos:** (a escola deve definir claramente sua missão e não desviar-se dos seus objetivos, em meio aos múltiplos apelos). Mas quais são os objetivos pretendidos para a escola pública? Há apelos de todas as ordens, tanto de alunos, pais e professores quanto dos governantes. De qual deles "desviar-se"?

3. **Avaliação no processo:** (acompanhar e avaliar constantemente a aprendizagem do estudante, detectando, na origem, problemas de aprendizagem de seus clientes internos preferenciais, promovendo sucesso contínuo, pois o desperdício causado pela evasão e repetência de estudantes, em termos de recursos humanos, materiais e financeiros, além do tempo perdido - e nunca mais recuperado - e os resultados traumáticos para a vida dos alunos, não se coadunam com os pressupostos desta filosofia). Uma recente pesquisa do IPEA - Instituto de

Pesquisa e Economia Aplicada - do Ministério do Planejamento detalhou as condições físicas de 192 mil escolas brasileiras, mostrando que 25% delas não têm nenhum banheiro; em 27% não têm nem água de poço; no meio rural este número eleva-se para 33%, sendo que 48% não têm energia elétrica, nem bancos suficientes para os alunos que se vêem obrigados a dividir carteiras e cadeiras com os colegas ou a sentarem no chão.¹³⁵ Mesmo nas regiões mais desenvolvidas do País, "serão 'escolas' aquelas que funcionam em cinco turnos por dia, cujos baixos salários afastam os profissionais qualificados, abrindo constantes vazios nos quadros funcionais? Ainda, serão 'escolas' aquelas cujos problemas, ecos de nossas profundas mazelas sociais, extrapolam em muito, as questões pedagógicas?"¹³⁶

4. **Transações de longo prazo:** (estabelecer critérios para aquisição de materiais instrucionais; selecionar os fornecedores, estabelecendo com eles relações próximas e cordiais; zelar pela qualidade de seus insumos). De que recursos dispõe a escola pública para estabelecer "interfaces" com "fornecedores"? Quem é o maior "provedor" de recursos financeiros e materiais para a escola pública? Como entender este ponto com o quadro descrito na pesquisa do IPEA?

5. **Melhoria Constante:** (consultar os clientes para saber de seus desejos e opiniões, produzir cada vez mais, obter melhores

¹³⁵ FOLHA DE SÃO PAULO, 13 março 1994.

¹³⁶ FRANCO, Maria Laura P.B. Qualidade Total na Formação Profissional: do texto ao contexto. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (92): 53-61, fev. 1995. p. 55.

resultados, equacionar e obter os recursos de que precisa para promover as mudanças). Que qualidade e visão de mundo se põe, na medida em que o professor é sujeito promotor da qualidade total na escola e dele os governos não se exigem - de forma concreta - uma qualificação adequada? Considerando que são dos setores excluídos, a maioria que freqüenta a escola pública e que histórica e estruturalmente não são ouvidos, como contemplar nos projetos desta sociedade a inclusão de suas aspirações? De que autonomia concreta dispõe a escola pública para traçar seus rumos de acordo com "o desejo e a opinião" de pais, alunos e professores?

6. **Treinamento em serviço:** (reconhecer o valor e a importância, tanto profissional como motivacional, da capacidade de recursos humanos; buscar constantemente envolver o seu corpo social em ações de **treinamento em serviço**; criar oportunidades diversificadas de crescimento para todos os elementos que trabalham na Organização; valorizar os profissionais treinados, usando-os como multiplicadores e potencializadores, dentro do ambiente escolar). Como "treinar" um professor desmotivado, aviltado salarialmente, muitas vezes sem perspectivas de continuar no magistério e que precisa ter jornada dupla ou tripla de trabalho para poder sobreviver? Com a rotatividade que gera a temporariedade, como fazer do professor, "multiplicador e potencializador" se, a cada ano, ou por alguns meses, ele não tem assento num mesmo projeto na unidade escolar?

7. **Liderança:** (capacidade de aglutinar pessoas ao redor de si, reconhecer talentos individuais; professores e diretores, através da liderança, obtém participação, envolvimento e adesão). Neste ponto subjaz o individualismo, a personificação. A participação pressupõe poder, e é perverso agir de forma a que as pessoas tenham a impressão de que têm poder, quando apenas estão sendo manipuladas. Participação é conquista e não dominação. Se nas empresas, os cargos estratégicos fazem parte do quadro do pleno emprego, isso possibilita um profundo conhecimento do "lugar", capacidade operacional flexível, superação das dificuldades, consciência daquele processo. Mas nas escolas, como implementar a capacidade de liderança, envolvimento, eficiência e produtividade, com um corpo docente em sua maioria rotativo? Muitos deles chegando a trabalhar somente um mês nas escolas?

8. **Afastamento do medo:** (trabalhar com o outro consiste em oportunidade de evolução mútua, repleta de alegria e significação humana, onde o líder propicia um ambiente escolar de liberdade e autonomia). Pensa-se que o medo já foi afastado no momento em que da realidade educacional dispomos de classes lotadas, turnos de fome, grande proporções de professores sem qualificação ou insuficientemente qualificados, baixos salários, penúria de material didático e procedimentos didáticos totalmente defasados. A dimensão da recuperação desta realidade não está no medo mas na coragem de enfrentar a luta pela sua transformação.

9. **Eliminação de barreiras:** (as principais barreiras que atrapalham o trabalho da escola e podem até ocasionar o fracasso da instituição como agência educativa, são: centralização administrativa, isolamento pedagógico e influência de grupos informais). Como descentralizar o poder, com o diretor (líder maior) nomeado como cargo de confiança do governo, subordinado às diretrizes da Secretaria da Educação? Se o sujeito do isolamento pedagógico, como diz RAMOS, é o professor, como coadunar engajamento com a temporariedade dos professores? Se outra "barreira" a ser eliminada são *"os grupos informais (...) que aparecem nos estabelecimentos de ensino com o objetivo de proteger os servidores contra a administração"*, subentendido nos sindicatos de trabalhadores, questiona-se, que parcerias pretende este projeto? Assim, conforme GENTILI¹³⁷, *"a sociedade aparece então sob a forma de interferência, de estorvo. A partir da perspectiva da Escola de Qualidade Total, a política, o conflito é apenas um fator que entorpece e obscurece a livre ação dos 'atores' educacionais para impor o prezado valor da Qualidade nas escolas."*

10. **Comunicação Produtiva:** (informar com o objetivo de sensibilizar e libertar). Sensibilizar a quem? Para quê? Para o mercado? Para ter consciência político-social?

¹³⁷ GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis : Vozes, 1994, p. 111-177. (Coleção Ciências Sociais da Educação). Tradução de Vânia Paganini Thurler. p. 147.

11. **Abandono de cotas numéricas:** (aprovar todos os alunos com nível de excelência, empregando métodos estatísticos, como poderosa ferramenta de controle). A qualidade na educação deve ser direito de todos e não uma mercadoria a ser negociada em transações de compra e venda. Identificar os resultados obtidos pelos alunos em taxas de retenção, de promoção, comparações internacionais do rendimento escolar, etc., está, também, na lógica da competição do mercado. *"Esta lógica - derivada da necessidade de ajustar a educação ao mercado"*, conforme GENTILI¹³⁶, *"pressupõe a alegação de três premissas, que se têm imposto como o novo senso comum dominante a partir do qual se faz referência aos processos educacionais: a) que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado; b) que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas; c) que certos instrumentos (científicos) de medição nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados."* Neste sentido, o conceito de eficiência ao sistema está associado aos de competitividade e êxito. Ao conceito êxito, vários significados podem ser dados, na relação educação-mercado: *"um sistema educacional X é 'eficiente' se é 'competitivo' e se garante o alcance de uma série de 'êxitos' de caráter mensurável."*¹³⁷

12. **Orgulho da execução:** (o sucesso do aluno é o melhor indicador do sucesso da Escola; os profissionais que ali

¹³⁶ Idem, p. 155-56.

¹³⁷ Idem, p. 156.

exercem suas funções sentem orgulho da execução). Como se "orgulhar da execução" daquilo que não se conclui, como por exemplo, mais de um professor por ano numa mesma disciplina. Como avaliar o resultado?

13. **Educação e aperfeiçoamento:** (beneficiar-se da consultoria interna e externa, como estratégia de educação e aperfeiçoamento; educação continuada). Neste contexto, escola de qualidade total supõe necessariamente *"um professor formal e politicamente adequado, ou seja, bem-formado e bem-remunerado. Ademais, não se obtêm essa qualidade pela via dos treinamentos resumidos, tipicamente domesticadores, pois, em vez de sujeitos críticos, criativos, participativos, teremos apenas lacaios lustrados."*¹⁴⁰

Reforçando o pensamento de DEMO, o engenheiro mecânico Hely Nazirê da Silveira, especialista em TQC (Total Quality Control) da Universidade Federal de Minas Gerais, que coordena nesta instituição a área de Gerência da Qualidade Total na Educação, durante o 19 Congresso Sul-brasileiro da Qualidade na Educação, realizado em Joinville, em abril de 1994, quando questionado pelo Diário Catarinense sobre "Como aplicar o TQC nas escolas públicas, que têm grandes dificuldades financeiras e a principal reclamação é com relação a salário dos professores?", disse: *"É muito difícil. Agora só tem um caminho. É através do convencimento das pessoas de que, apesar*

¹⁴⁰ DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas : Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 19.

*de tudo, dos baixos salários, vale a pena fazer um sacrifício. Se de imediato você não tem melhoria salarial, pelo menos você tem o seguinte: melhoria do ambiente, possibilidade de ser ouvido e participar do planejamento e decisões e a possibilidade de ver aumentado o rendimento do seu trabalho, que aparece no ponto de vista do melhor aproveitamento dos seus alunos. Isto porque quem está no magistério está por vontade, por vocação."*¹⁴¹

14. Ação para transformação: (todos juntos participando da discussão e do planejamento de como agir para melhorar). Como operacionalizar "ações para a transformação" com a rotatividade dos professores? A marca maior do planejamento é: planeja quem "governa", quem executa, quem tem autonomia; não se faz planejamento para que outros executem. Como coadunar isto com a temporariedade no magistério público?

Esses "pontos" se complementam pelas idéias de William Glasser, propagador dos princípios de Deming para a área escolar:

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
2. O diretor como líder da comunidade educativa.
3. O professor como líder dos alunos.
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros.

¹⁴¹ DIÁRIO CATARINENSE. Geral. Florianópolis, 09 maio 1994. (sem grifos no original).

5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade.

A questão da qualidade total para a escola, não se trata somente de transposição semântica de termos utilizados em empresas para a educação, mas antes de tudo, é um mecanismo de diferenciação e dualização social, pois *"na terminologia do moderno mercado mundial, 'qualidade' quer dizer 'excelência' e 'excelência', privilégio, nunca direito."*¹⁴²

Se entendemos que o conceito de qualidade é historicamente produzido, pressupomos que este está orientado por expectativas diferentes que incorporam demandas diversificadas, por refletirem um posicionamento político e ideológico, tanto na definição do que seja qualidade de ensino, quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicação de seus indicadores. A democracia divulgada nos pressupostos da Escola de Qualidade Total será sempre excludente pois, *"a idéia de 'excelência' trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios. A idéia da busca de excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da*

¹⁴² GENTILI, op. cit., p. 174.

*imagem de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, para os que se sobressaem - este é o significado do verbo to excel em inglês - para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver uma educação também 'excelente'. Teoricamente há primeiro que encontrá-los, mas, em realidade, se encontram sozinhos, pois já denominaram-se a si mesmos ou seus pais já o fizeram por eles."*¹⁴³

A proposta do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, "pedagogicamente traduzido" por Cosete RAMOS, pressupõem consenso, autonomia absoluta da escola em relação aos demais organismos da sociedade civil, escola de excelência ou escola para poucos, estabelecimento da competitividade (um dos princípios da qualidade total) e desconsidera a historicidade presente nas relações entre Estado, hegemonia e educação. E como falar de qualidade total numa escola pública que paga mal, forma mal e tem tantos trabalhadores sem qualificação para o exercício da docência? Invocando mais uma vez sacrifício e vocação dos professores, como disse o especialista em TQC?

¹⁴³ ENGUITA, Fernández apud GENTILI, op. cit., p. 155.

4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Carreira do Professor

A legislação, segundo SAVIANI¹⁴⁴, tem se apresentado como um *"instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar"* pois mediando o real e o proclamado, *"reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa."*

Este será o objetivo da análise da Lei de Diretrizes e Bases no tocante à carreira do professor: perceber as contradições entre o dito e o realizado. Antes de analisarmos as propostas para a nova LDB, ainda em tramitação, é importante ressaltarmos como a atual LDB (5.692/71), tem contribuído sobremaneira para a existência do professor temporário.

4.1. A LDB 5.692/71 e o Professor Temporário

WARDE¹⁴⁵, discutindo os parâmetros para uma caracterização dos recursos humanos para a educação, considera três níveis possíveis para esta reflexão: o primeiro deles, é o legal; o segundo, as vias de acesso existentes nos sistemas de ensino para os diferentes tipos de docentes; e, o terceiro é a correlação entre o pessoal docente existente e a produtividade

¹⁴⁴ SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. p. 10.

¹⁴⁵ WARDE, Mirian Jorge. O professor leigo: até quando? Em *Aberto*. Brasília, INEP, 5 (32): 1-8, out./dez. 1986.

dos sistemas de ensino. Para a autora, na questão dos recursos humanos para a educação, o primeiro aspecto é um dos mais significativos pois, "a crítica da legislação naquilo que ela se revela, na origem (enquanto determinadora das exigências para formação e exercício do magistério e, conseqüentemente, como parâmetro para categorização dos tipos de docentes existentes), estimuladora e/ou sustentadora de políticas nefastas à melhoria da qualidade do ensino, porque estimuladora e/ou sustentadora dos mecanismos, políticos e institucionais, que alimentam os sistemas de ensino com recursos humanos incapazes de responder ao aperfeiçoamento dos serviços que esses mesmos sistemas oferecem."¹⁴⁶

Concordando com WARDE, buscaremos sinteticamente descrever as "tolerâncias normativas" existentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71:

a) A regra

"Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

¹⁴⁶ Idem, p. 2.

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente à licenciatura plena."

b) A primeira tolerância legal

"Art. 30 - (...)

§ 1º - Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries de ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondente a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.¹⁴⁷

§ 2º - Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

c) Outras tolerâncias legais tantas vezes não cumpridas ou quando a exceção vira regra

"Art. 77 - Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino,

¹⁴⁷ A Lei 7.044/82, deu a esse § 1º do art. 30 a seguinte redação: "os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação."

permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série do 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série do 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau;

Parágrafo único - Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho.

Art. 78 - Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos do nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas

afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 80 - Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida."

É inegável o aspecto controverso da legislação, uma vez que ao normatizar o que deveria ser cumprido, determina imediatamente o seu contrário, indicando as possibilidades para que a regra não se viabilize. O "caráter precário" anunciado na Lei estava justificado na promessa do sistema desenvolver programas de formação profissional que cobrissem a falta de habilitação na época. E lá se vão 25 anos!

Esta lei tem servido de calço à entrada daqueles não habilitados para o exercício do magistério de 1º e 2º graus, principalmente justificada pelas diferenças regionais, leia-se pela pobreza, pela baixa escolaridade, pelos baixos salários do magistério e assim por diante. *"Sempre é calado o fato de que essa cadeia de fatores não foi determinada nem alimentada por forças extraterrenas ou da natureza, mas sim por efeito mais próximo ou mais longínquo de práticas políticas muito bem alicerçadas. O grande espanto é que a legislação de ensino oferece um dos alicerces a essas práticas."*¹⁴⁸

¹⁴⁸ WARDE, Mirian Jorge. O Professor Leigo..., p. 6.

A entrada de um não-habilitado, tendencialmente elimina a admissão de um professor qualificado/habilitado. O próprio Estado estimula esta situação uma vez que ou desestimula os professores qualificados a se manterem na docência, devido às precárias situações do ensino, ou afugenta aqueles estudantes que poderiam ser potencialmente profissionais da educação, por uma carreira universitária que os levassem a tal formação e a esta profissão tão fundamental. Exemplos desses fatos puderam ser constatados na Campanha do SINTE, SOS Professor em Extinção: 1. a quantidade de cursos de graduação em Santa Catarina, até 1992: em Física - um curso; em Química - três cursos; em Biologia - três cursos; em Matemática - cinco cursos e em Ciências - oito cursos; 2. a média anual, nos últimos 11 anos, de formandos pela Universidade Federal de Santa Catarina em: Física - 4, Química - 8, Biologia - 17 e Matemática - 12.¹⁴⁹

A cada início de ano letivo nas escolas públicas estaduais catarinense, tem-se um quadro não mais de exceção, mas de rotina de alunos que ficam sem aulas em diversas disciplinas, especialmente nas acima citadas.

CUNHA¹⁵⁰ analisou, a partir de algumas pesquisas, que a qualidade do ensino mostra-se bastante desigual no que se

¹⁴⁹ JORNAL DO SINTE. SOS Professor em Extinção. Florianópolis, 1993. p.2.

¹⁵⁰ CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1979. (Série Educação em Questão). p. 150-164.

refere à qualificação do corpo docente e que tal desigualdade está associada ao nível de renda da população. Nas escolas que atendem a classe dominante e as camadas médias da população, o corpo docente apresenta-se mais qualificado e a qualidade do ensino é maior. Já a população de baixa renda está sendo, historicamente, escolarizada em estabelecimentos de qualidade inferior, onde o corpo docente apresenta maior conflito entre qualificação/desqualificação.

Um elemento que parece interagir na definição de uma profissão é a relação entre produtor e consumidor de um serviço ou bem, na medida em que são relações definidoras das necessidades e formas como tais demandas vão ser atendidas. FREITAS assinala três grandes opções nesta relação necessidade-demanda: "*ou as necessidades e a maneira de atendê-las são definidas por quem produz o serviço; ou, na outra ponta, elas são definidas por quem consome o serviço; ou, ainda, uma terceira situação, há um elemento mediador entre quem produz e quem consome, e este mediador é quem estabelece as necessidades e a maneira de satisfazê-las.*"¹⁵¹ No caso dos trabalhadores em educação, os governos seriam este elemento mediador, uma vez que têm poderes para contratar e até mesmo regular esta ocupação conforme suas necessidades. O Estado faz esta mediação entre a "oferta" e o "consumo" a partir de um projeto histórico que atende às necessidades de quem o controla, ou seja, enquanto expressão das classes hegemônicas

¹⁵¹ FREITAS, Luiz Carlos de. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. Revista de Educação da CNTE. Brasília : Guarany, 1 (1): 51-64, jan. 1993. p. 53.

em uma determinada formação social, exercerá tal mediação entre o profissional e o "consumidor" na ótica de seus interesses. Portanto, se o acesso e a permanência do aluno na escola, a melhoria da qualidade do ensino público, têm também como condição a existência de um corpo docente qualificado, a desqualificação do professor (que tem contribuído fortemente para a descaracterização do trabalhador em educação) denota uma das faces do Estado.

Essa questão não pode ser tratada sob o ponto de vista eminentemente técnico, como se bastassem ótimas técnicas e métodos e bons indivíduos treinados, para que fossem aliviados os problemas da escola pública. Entrar por este discurso é engrossar fileiras com as propostas neoliberais que rondam a educação e que encobrem as razões essencialmente políticas da configuração educacional existente. A afirmação do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, por si só, não faz com que uma nação concretize o projeto da modernidade. Conforme BUARQUE¹⁵², duas opções se colocam neste caminho: *"uma modernização com a sociedade dividida em padrões tecnológicos e sociais diferenciados, ou a modernização que incluía a aspiração democrática de uma sociedade única, integrada em um mesmo padrão tecnológico e social."*

O Brasil tem se caracterizado como um território apartado, onde *"há 'ilhas' de progresso em um mar de atraso e*

¹⁵² BUARQUE, Cristovam. *O Colapso da Modernidade Brasileira: e uma proposta alternativa*. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p. 21.

arcaísmo; e em um país onde é cada vez menor o número daqueles capazes de influir no campo de geração e uso de novas tecnologias, falta patamar básico de cultura letrada e de saber formal."¹⁵³ São realidades multidiferenciadas, culturas antagonizadas, muitos países convivendo em um único território.

4.2. Os Projetos para a Nova LDB

Até meados de 1996, dois projetos de conteúdos bastante distintos disputavam ser o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão desde 1988. O primeiro, aprovado na Câmara dos Deputados - Projeto de Lei de autoria do Deputado Jorge Hage (PLC 1258/88) -, foi encaminhado à Comissão de Educação do Senado, e sob a relatoria do Senador Cid Sabóia, recebeu a designação de Projeto de Lei 101/93 (aprovado preservando o texto integral do Projeto originário da Câmara). Após, o Substitutivo Cid Sabóia, é submetido à apreciação da Comissão de Constituição e Justiça, onde é analisado e recebe o parecer do Relator Senador Darcy Ribeiro que com uma série de emendas, se constituiu em outro projeto, o Substitutivo Senador Darcy Ribeiro, aprovado, após, no Senado (Parecer 72/76). O primeiro projeto contemplava muitas das propostas elaboradas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O outro projeto, intitulado "Lei da Educação" de autoria do Senador Darcy Ribeiro, surgido de discussões com o

¹⁵³PINTO, Ana Maria Rezende. Do fetichismo da tecnologia à modernização da escola. In: BORGES, Abel Silva et al. O Diretor-Articulador do Projeto da Escola. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Diretoria Técnica, 1992, p. 31-44. (Série Idéias; 15). p. 34.

MEC, é caminho legalmente aberto para as políticas públicas de agências internacionais de desenvolvimento econômico e social, anteriormente referenciadas.

Com relação à carreira e formação do magistério, o Projeto de Darcy Ribeiro:

a) Omite o concurso público de ingresso por provas e títulos, legitimando a situação de temporariedade existente no magistério.

b) Divide a educação em básica e superior, assim como a formação dos professores. Para a educação básica, a formação dar-se-á, preferencialmente, em Institutos Superiores de Educação, que não necessariamente estarão vinculados às universidades. *"Os Institutos, entendidos como inferiores às Universidades e Centros de Ensino, pressupõem a ênfase na formação do professor sob o caráter de treinamento, reduzindo-a a uma função exclusivamente profissional e técnica."*¹⁵⁴ Esta estratégia que diferencia a formação de intelectuais e trabalhadores, considera que o ensino superior está destinado a *"formar cientistas e pesquisadores (de alto nível e portanto ainda mais elitista)"*¹⁵⁵ e que, portanto, a formação do profissional de educação, não requer nem rigor científico nem o estudo de metodologias adequadas à produção do conhecimento em

¹⁵⁴ CARVALHO, Diana Carvalho de et al. Formado, deformado ou conformato? A formação e carreira do professor. *Jornal em Defesa da Escola Pública*. Florianópolis, Fórum Catarinense em Defesa da Escola Pública, APUFSC-SSIND, ano III, nº 1, jul. 1995. p. 10.

¹⁵⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Por que não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro. Texto elaborado por professores do Setor de Educação. [1995?]. (mimeo). p. 3.

educação. Como caberão aos Estados financiar os Institutos Superiores de Educação, a formação deste profissional não precisa estar nas Universidades, descomprometendo-as com estes cursos e reduzindo significativamente os seus custos.

A proposta de Darcy Ribeiro descaracteriza: a) os cursos de licenciatura, ao propor a oferta de "*programas de adaptação e de formação em serviço para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica*", onde qualquer profissional pode ser educador; b) o profissional da educação como intelectual, quando dicotomiza teoria e prática, importando-lhe tão somente a dimensão de "saber-fazer" técnico; c) o estatuto epistemológico da área da educação quando recupera a idéia dos Centros de Excelência, ao considerar como universidades, aquelas que tenham produção intelectual institucionalizada (pesquisa), faculta a criação de universidades por campo especializado de saber e institui a prática dos cursos adicionais (módulos, esquemas) àqueles profissionais de outras áreas que queiram ser professores.

O PLC 101/93, diferentemente, propunha que a formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-ia em "*nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério*", pelas universidades, integrando pesquisa e extensão. Quanto à carreira, previa ainda o PLC 101/93: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; piso salarial profissional, nacionalmente unificado; regime jurídico único

(estabilidade, aposentadoria proporcional, licença-gestante, licença-prêmio); progressão funcional baseada na titulação, habilitação e avaliação; progressão salarial por tempo de serviço; adicionais por aula noturna e trabalho em regiões de difícil acesso; qualificação dos professores leigos em cursos regulares; férias de 45 dias; regime de trabalho preferencialmente de 40 horas, com 50% do tempo para trabalhos extraclasse.

O projeto de Darcy Ribeiro, quando estabelece que "*as universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento do Poder Público, assim como de seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal*", rompe com a possibilidade do magistério ter piso salarial nacionalmente unificado e carreira única, e abre a possibilidade de pulverização de planos de carreiras e regimes jurídicos.

Em novembro de 1995, o Plenário do Senado, rejeitou o Substitutivo Cid Sabóia e procedeu em 13 de fevereiro de 1996, a aprovação final do projeto de LDB do Senador Darcy Ribeiro, aprovado na Comissão de Educação sob o Parecer nº 30 e imediatamente no Senado com o Parecer 72/96. Dando continuidade à sua tramitação, retornará à Câmara dos Deputados que deverá analisar e votar o projeto original PLC 1258-C/88 (fruto da luta do Forum Nacional em Defesa da Escola Pública)

confrontando-o com o Parecer nº 30.¹⁵⁶

Pode-se dizer que o projeto de LDB de Darcy Ribeiro, cuja defesa é feita pela *"ala mais conservadora e privatista do Senado Federal"*¹⁵⁷, centra-se, na essência, nas mesmas propostas do Plano Decenal e do Programa de Qualidade Total, quando defende a eficiência, a produtividade e a competência do sistema educacional na formação do "moderno cidadão" (competitivo e consumidor). As políticas públicas brasileiras guiam-se por acordos firmados com organismos internacionais quando incorporam às necessidades de dar novo fôlego ao capital, propostas de cunho privatista. É nesta direção que reorienta-se a política educacional do Estado, quando busca ajustar-se aos interesses políticos e econômicos impostos pelas políticas neoliberais aos países ditos de Terceiro Mundo.

A falta de um projeto nacional democrático faz da modernidade à brasileira, um projeto que exclui grande parte da população de direitos essenciais como a educação, e acomoda uma elite que apesar de instruída, apresenta-se deseducada, usufruidora de privilégios e dissimuladora da responsabilidade pela miséria humana que se espalha no Brasil. Os projetos aqui estudados, caracterizam uma sociedade dividida, onde a "modernização" é privilégio de alguns poucos e a única coisa realmente democratizada é a miséria.

¹⁵⁶Estas eram as informações que dispúnhamos quando do fechamento deste texto dissertativo em junho de 1996.

¹⁵⁷BOLLMAN, Maria da Graça. Darcy atropelou o processo. *Jornal do Brasil*. 15 fevereiro 1996. p. 9.

Reitera-se que a temporariedade no magistério público, uma das faces da situação da escola pública, faz parte de um projeto político hegemônico em que o caráter eminentemente economicista dos planos e programas são fieis aliados para que se coloque em xeque a (in)competência da escola pública, ou melhor, do serviço prestado ao público pelos governantes.

CAPÍTULO III

"PROFESSORES DE PASSAGEM": DEPOIMENTOS

Nas páginas anteriores buscamos analisar a temporariedade, a provisoriedade e o despreparo do professor como integrante de uma política mais global de negação do saber às camadas populares como aspecto da histórica desqualificação da própria escola.

Ao se admitir o direito que todo trabalhador tem à sistematização do conhecimento enquanto elemento construtor da cidadania, teremos que lembrar da obrigação do Estado na garantia de recursos para a formação de profissionais competentes e na motivação objetiva (salários atrativos e plano de carreira que mantenha o professor em sala de aula) a serviço desse direito.

A temporariedade no trabalho escolar e o despreparo do professor na articulação do processo ensino-aprendizagem, é um mecanismo que o mantém fraco e disponível às manobras político-burocráticas. A temporariedade de professores no magistério público estadual, pressupõe a existência de um projeto político-pedagógico que a sustente, que articule e construa visões sobre a realidade escolar. Em contrapartida, se a temporariedade e o despreparo profissional estão na raiz da desfiguração social e política do professor, o trabalho didático-pedagógico crítico tem uma dimensão política e social, enquanto mecanismo que pode criar uma outra identidade de educador, assim como qualificar a escola e fortalecê-la enquanto espaço social.

Com a intenção de conhecer como se organizam no cotidiano algumas dessas visões, o objetivo deste capítulo é analisar, mesmo que não exaustiva e conclusivamente, os depoimentos orais¹³⁰ de quinze professores ACTs, dois diretores de escola e dois especialistas em assuntos educacionais sobre a condição do contrato temporário no magistério público estadual e as possibilidades e os limites que aí se articulam na construção de um projeto político-pedagógico popular entendido enquanto ação coletiva, intencionalmente planejada pelos envolvidos no processo educativo escolar.

Momentos distintos marcaram o envolvimento com o pessoal

¹³⁰ Todas os depoimentos foram gravados e selecionados depois de transcritos. O anonimato foi condição para que os depoimentos fossem dados.

das escolas e a realização das entrevistas: 1. no segundo semestre do ano letivo de 1994, participamos, a convite do Colégio Estadual Lauro Müller, de um dos círculos de debates sobre o processo denominado "Projeto Político-Pedagógico: uma proposta escolar coletiva" envolvendo mais seis escolas do centro da cidade de Florianópolis, e quando em 1995 retornamos à escola com o objetivo de dialogar sobre o processo em curso.

2. Quando participamos, juntamente com nove alunas e uma professora do Curso de Pedagogia da UFSC, no ano letivo de 1995, da pesquisa solicitada pelo Colégio Estadual Getúlio Vargas (localizado no bairro Saco dos Limões, neste município) ao Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC, sobre a repetência na constituição do fracasso e evasão escolar nas séries iniciais, a evasão escolar de alunos no ensino supletivo de 5ª à 8ª séries e sobre a integração da criança com necessidades educativas especiais na educação infantil do ensino regular.

À medida que os trabalhos transcorriam, foi possível agrupar algumas características que justificavam a realização das entrevistas nessas duas escolas:

- a) abrangência do corpo discente: o C.E. Lauro Müller, considerado de porte médio, atende em média 1.000 alunos; o C.E. Getúlio Vargas, considerado de grande porte, atende em média 2.500 alunos;
- b) abrangência do corpo docente: o C.E. Lauro Müller possui um quadro de 40 professores; o C.E. Getúlio Vargas possui um quadro de 146 professores;

- c) abrangência de ACTs na época dos trabalhos: C.E. Lauro Müller contava com 22 ACTs (55% do total de docentes); o C.E. Getúlio Vargas, com 70 (47,94% do total de docentes);¹⁵⁹
- d) projeto político-pedagógico: havia no C.E. Lauro Müller um esforço de trabalho para que se concretizasse a proposta político-pedagógica discutida coletivamente com mais outras escolas, enquanto que no C.E. Getúlio Vargas o processo era bastante inicial e ainda não caracterizava-se numa proposta concisa.

As entrevistas foram semi-estruturadas em dois eixos de conteúdos: a) com os professores ACTs: sobre a opção pela docência e a percepção sobre a temporariedade existente no magistério para o processo ensino-aprendizagem; b) com os especialistas em assuntos educacionais e diretores: sobre as implicações da temporariedade existente no magistério para o processo ensino-aprendizagem.

¹⁵⁹ Estes percentuais são similares à pesquisa realizada pelo SINTE, no final do ano de 1994, dentro da programação da Cruzada em Defesa da Escola Pública, sob assessoria da Empresa Perfil que buscou traçar o perfil dos trabalhadores em educação da rede pública estadual de Santa Catarina. Os dados levantados pela Pesquisa Perfil, apontam que para um universo de 60.390 trabalhadores em educação do ensino público estadual, dentre os 1.100 entrevistados, 85,4% eram professores, 2,6% pertenciam ao quadro administrativo, 5,3% eram serventes, 2,4% eram diretores e 4,3% especialistas em assuntos educacionais. "A força de trabalho da Secretaria de Educação em Santa Catarina é representada por quase 67% de trabalhadores pertencentes ao quadro efetivo, enquadrados no plano de carreira do magistério. No entanto, mais de 1/3 da força de trabalho é composta por pessoas não concursadas e atuando em caráter emergencial, os professores ACTs. Considerando que os efetivos assumem outras funções fora de sala (diretores, especialistas, administrativos) e que todos os ACTs são professores, o percentual dos não concursados, em sala de aula, chega a quase 50%." BOLETIM DO SINTE. Pesquisa Perfil revela: vai faltar professor em Santa Catarina. Florianópolis, 21 novembro 1994. p. 1.

A seguir, explanaremos sobre estes conteúdos em três subtítulos que entendemos, sintetizaram os depoimentos.

1. O Magistério como "Bico"

Para muitos dos professores ACTs entrevistados, o magistério é considerado um "bico". Mas o que significa esta palavra, qual o seu conteúdo? Segundo HAGUETTE¹⁴⁰, "*bico é o trabalho exercido em tempo parcial com o objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja. Uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento. A motivação principal é, de qualquer forma, a gratificação econômica (...) é portanto, um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência.*"

No caso dos universos pesquisados, esta questão parece compreensível quando para muitos estudantes de graduação, principalmente, coloca-se a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, sem que este último sofra prejuízos:

"Faço o curso de matemática porque gosto, e este trabalho, como professora ACT, me possibilita continuar estudando porque não exige tanto tempo." (Professora de Matemática - 20 horas/aula; estudante da 6ª fase do Curso de

¹⁴⁰ HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? Revista de Ciência da Educação - Educação e Sociedade. Campinas : Papirus, XII (38): 109-121, abr. 1991. p. 111.

Licenciatura em Matemática; primeira experiência como professora).

"O magistério, apesar da gente ganhar muito mal, me dá bastante tempo para que eu me dedique ao curso de economia. Apesar de ser professora ACT, penso que devo me dedicar preparando boas aulas, tenho responsabilidades. Financeiramente não compensa. Estou aqui porque é uma forma de ter um trabalho que posso conciliar com os estudos." (Professora de Matemática - 20 horas/aula; estudante da 3ª fase do Curso de Economia; dois anos de experiência no magistério).

"Como ninguém mais quer dar aula, qualquer pessoa que se disponha a fazer este trabalho, eles estão aceitando. Eu não dependo deste salário para viver porque moro com meus pais e tenho uma bolsa de estudo na universidade." (Professora de Inglês- 10 horas/aula; estudante da 5ª fase do Curso de Letras; primeiro ano de experiência no magistério).

"Trabalho na área de vendas, e a educação para mim é um acessório. Só serve para pagar despesas com o carro, com o condomínio... Uma greve, para o ACT que vê a educação como bico, só atrapalha: você vai ter que repor aulas, vai ser descontado, vai receber muito tempo depois. O que ele quer é receber o salariozinho dele e pronto. A característica do bico é esta: você quer o dinheiro de imediato." (Professor de Matemática - 20 horas/aula; estudante da 8ª fase do Curso de Filosofia; cinco anos de experiência no magistério).

Os depoimentos parecem revelar que a escola é um fácil mercado de trabalho, pois devido às dificuldades de encontrar pessoal qualificado e interessado pela profissão, acaba por abarcar os mais diversos objetivos de vida de muitas pessoas. Além disso, existe uma relação funcional entre o aparato legal

e a generalização do "bico" na educação enquanto expediente utilizado pelo Estado, pela não exigência de competência técnica para o exercício profissional e a abertura esporádica de concursos públicos de ingresso, contrariando os próprios dispositivos legais que prevêem uma periodicidade de dois anos para a sua realização, além do caráter emergencial da admissão temporária. Podemos observar, também, uma expectativa de grande parte dos ACTs, de que mais tarde (quando formados, por exemplo), o mercado de trabalho lhes oportunizem outras ocupações que não o magistério, só recorrendo a ele no caso de dificuldades de colocação em outros locais de trabalho.

O "bico" no magistério é uma via repleta de ambigüidades, se - como é fato - de um lado faltam professores habilitados para várias disciplinas, quando alguém se dispõe a este trabalho, muitos diretores sente-se melindrados em exigir competência, assiduidade e dedicação. Cria-se uma certa cumplicidade dentro da escola e um "*pacto de mediocridade*"¹⁴¹, onde cada parte envolvida tenta tirar o melhor proveito possível da situação criada, embora na maioria das vezes insatisfatória para todos os envolvidos. Esta maneira perversa de encarar o magistério, corrói ainda mais o sistema educativo porque, se de um lado, o que importa é ter alguém "caricaturizando" um profissional, por outro lado desestimula aqueles que vêem a educação sob um ponto de vista mais articulado.

¹⁴¹ HAGUETTE, op. cit., p. 111.

Cabe registrar que nenhum dos professores ACTs entrevistados relatou que sente-se motivado para buscar aperfeiçoamento profissional para a carreira de professor, nem mesmo aqueles habilitados, em virtude dos baixos salários e da expectativa de poder conseguir um outro trabalho que remunere melhor.

2. A temporariedade e as Intencionalidades Políticas, Técnicas e Interpessoais no Processo Ensino-Aprendizagem

É possível perceber que o processo pedagógico estabelecido com a temporariedade, pelo seu aspecto provisório na relação docente-discente, pode demarcar fortemente o projeto para a educação pública popular.

Por isso, entendemos que o processo pedagógico referenciado no trabalho docente está demarcado em pelo menos três dimensões: a) uma intencionalidade política, compreendida como o significado social que o professor dá à sua prática pedagógica cotidiana e que influencia o conjunto de ações do coletivo; b) uma intencionalidade técnica, entendida também como o saber fazer a docência¹⁴², relativo ao domínio teórico-prático sobre o conteúdo escolar e os métodos adequados para sua socialização; c) uma intencionalidade expressa na relação

¹⁴² MELLO, Guiomar Namo de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 9. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988. (Coleção Educação Contemporânea). p. 143-147. LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo : Loyola, 1986. (Coleção Educar; 1). p. 45-56.

interpessoal estabelecida com os alunos e demais integrantes da escola enquanto implicativo de vontade, participação, objetivados em ações comprometidas com a construção de um projeto político-pedagógico popular.

Os depoimentos seguintes expressam algumas dimensões dessas intencionalidades, que embora didaticamente descritas, expressam a tessitura de processos de produção de algum conteúdo social, com força político-pedagógica animadoras de acomodações ou renovações.

Quanto à intencionalidade política pode-se perceber tanto um senso de realidade do lugar que ocupa o professor temporário na escola e o compromisso que expressa com o processo ensino-aprendizagem quanto com as lutas do magistério público pela relevância da função social do professor e do projeto político-pedagógico para a escola pública:

"O professor temporário, como o nome diz, é um professor de passagem. Ele não tem um compromisso com uma filosofia da educação, ou um compromisso social de formar pessoas preparadas para enfrentar a vida. Ele sofre de 'falta de compromisso' (...). De repente, ele até pode ter algum, mas é com hora marcada. O compromisso com a educação não pode ser por um dia ou por uma semana; tem que ser um compromisso para uma vida inteira. Eu comparo o professor ACT com uma embalagem, uma garrafa: se você compra um whisky caro, você guarda; se você compra uma garrafa de 'coca', você vai trocar no mercado porque esta é uma garrafa comum, descartável e não precisa de cuidados. Eu me sinto como uma 'garrafa de coca-cola descartável'. Você não se sente apto a opinar sobre as coisas

da escola porque não está há tanto tempo dando aula e nem vai ficar dando aula. Você se sente alijado do processo escolar como um todo, não tem um norte para se orientar". (Professor de Matemática - 20 horas/aula; estudante da 8ª fase do Curso de Filosofia; cinco anos de experiência no magistério).

Outro professor, expressa sua visão acerca do magistério como profissão e da educação escolar no País:

"Eu gosto desta profissão. É uma pena que não seja valorizada financeiramente. Estou muito desmotivado e pensando, por este motivo, em largar o magistério, fazer outro vestibular e ter outra profissão. O magistério hoje, por causa da baixa remuneração, é considerado um bico, principalmente para aqueles professores que têm mais de um emprego. Eu sou um professor dedicado, e por isso vejo que muitos professores não são interessados, não se preocupam em trazer coisas novas para os alunos, em dar uma boa aula. Se eu não morasse, ainda, com os meus pais não teria como me manter, e estou cansado disto. A escola hoje, não acompanha os avanços da sociedade, embora a gente seja criativo e faça um esforço para que as aulas rendam. Embora o governo faça esforço em comparar o país com o primeiro mundo, acaba por não valorizar o que é importante: primeiro a educação, depois alimentação, saúde, moradia. A educação é essencial, e os nossos governantes, o nosso presidente deveria priorizá-la, mas sem vir com 'chorumelas' e planos mirabolantes, como o Plano Decenal. A falta de conhecimento faz com que as pessoas fiquem tolhidas da consciência de seus direitos. Dá pra fazer, basta querer. Eles nem tentam..." (Professor de 1ª à 4ª séries - 20 horas/aula; licenciado em Magistério para as Séries Iniciais; seis anos de experiência no magistério).

Há também, aquele que, contrapondo-se as possibilidades colocadas anteriormente quanto a uma articulação crítica da

função social da escola e do trabalho do professor, não percebe que mesmo negando participa da construção de um projeto político-pedagógico para a escola pública:

"Quero continuar dando aulas depois que me formar na universidade, mas como um hobby, porque financeiramente não compensa. O que eu quero é passar a ciência - química, para meus alunos, a burocracia da educação não me interessa - projeto político pedagógico, greve da categoria, etc., isto definitivamente não me interessa." (Professora de Química - 20 horas/aula; estudante da 7ª fase do Curso de Química; primeira vez que leciona).

Mesmo quando a escola tenta criar um espaço coletivo de discussões, que possa dar um significado ao trabalho pedagógico, tem que lidar com resistências dentro do próprio corpo docente:

"Os professores ACTs, vejo-os como transmissores de conteúdo. Alguns até se empenham, outros não chegam a se envolver com a vida da escola. Alguns chegaram aqui depois de iniciada as discussões sobre o projeto político-pedagógico e buscaram saber o que era, outros nem procuraram se inteirar do que estava acontecendo na escola. Os que se envolvem são aqueles que estão voltados para a área de educação e até participam com bastante intensidade." (Diretora de Escola).

A intencionalidade técnica, entendida como saber fazer, implica uma visão articulada ou não, teórico-prática da realidade, do processo ensino-aprendizagem, da função social da escola e do trabalho do professor:

"Já estou neste colégio há algum tempo como professora, e este ano percebi uma grande diferença: muitos professores, principalmente de 1ª série sem nenhuma ou com pouquíssima experiência. Eles não criam vínculos com o colégio porque são contratados por dois ou três meses, o que provoca uma insegurança muito grande, principalmente para os pais, com o que vai acontecer com os seus filhos no ano seguinte, se vão ter condições de acompanhar ou não, se vão ser aprovados ou não. Deveria haver uma avaliação rigorosa do trabalho de alguns ACTs porque muitos não sabem nada ou quase nada do conteúdo." (Professora de 1ª à 4ª séries; 40 horas/aula; formada no Magistério de 2º grau; 5 anos de experiência no magistério).

A primeira vez numa sala de aula põe em confronto a relação teórico-prática acerca da competência do trabalho docente:

"Acho que a temporariedade na escola é muito ruim. Primeiro porque não temos um acompanhamento por parte da escola, o professor que entra não sabe o que o outro trabalhou com a turma. Eu estou levando o trabalho a sério mas eu não sei se eles [a direção e os especialistas em assuntos educacionais] sabem disto. Acho que eles cobram pouco, deveria ter mais rigor, mais critério na hora da contratação, saber quem é o professor ACT e o que ele quer com a educação, se tem domínio do conteúdo. Algumas vezes depois das aulas na Universidade eu questiono a minha competência como professora, porque eles sabem que eu não tenho o curso de magistério e mesmo assim me aceitaram para trabalhar com a 2ª série. Tudo aquilo que a gente vê na universidade e não quer, como a escola tradicional, a gente acaba reproduzindo. Então eu começo a pensar no que eu vou fazer! Como é que eu posso mudar? Não sei fazer diferente e penso que a escola não estimula a mudança." (Professora de 1ª à 4ª séries; 20 horas/aula; estudante da 4ª fase do Curso de Pedagogia; primeira vez que leciona).

Outro professor com pouca experiência no magistério, concorda argumentando sobre as implicações da rotatividade de professores na escola:

"Eu fui o terceiro professor substituto de Matemática, no ano passado, numa vaga. Quando comecei, os alunos não tinham nada no caderno. Este ano, já sou o segundo professor de Matemática dos alunos. O outro professor saiu, justificando-se pelo salário. Percebo que esta rotatividade tem primeiro uma razão de fundo econômico: trabalha-se onde paga mais; depois, como uma despreocupação dos governantes com a educação; e ainda, como um problema sério para a escola, porque para passar conhecimento e ser extremamente profissional, muitas pessoas não têm esse perfil. Eu não sei como tem gente que tem coragem de querer se meter a dar aula." (Professor de Matemática - 20 horas/aula; estudante da 4ª fase do Curso de Economia; quarto mês de experiência com o magistério).

A ampla maioria dos professores entrevistados não considera-se despreparado para o exercício do magistério. A falta de qualificação para o magistério não foi assumida por eles, mas é denunciada pelo colega que vê na falta de formação adequada para aquela disciplina específica ou área de ensino, um problema para o processo ensino-aprendizagem.

"Nunca pensei em ser professora. Depois que eu me formei fui batalhar um emprego e como estava difícil resolvi ficar no magistério e nunca me faltou trabalho depois disto. Alguns me perguntam se sou louca de ficar no magistério com este salário (...) Vejo que existe algum tipo de preconceito em relação ao ACT. Eu acho que não podemos generalizar. Tem professor efetivo que também deixa a desejar. Em alguns casos, realmente, a gente vê que tem algumas pessoas, que mal terminaram o 2º grau e já

estão na sala de aula lecionando matérias para as quais não têm formação, que estão mais para aluno do que para professor. Quando eu comecei a dar aula, eu via muitas colegas que tinham a mesma idade dos alunos, e eles não viam ali alguém experiente, não respeitavam. Os alunos viam que o professor era igual a eles, e que estava dando aula porque não tinha outra coisa para fazer. No meu caso, eu procuro sempre fazer o melhor, e sou ACT porque ainda não abriu concurso." (Professora de Português; 20 horas/aula; licenciada em Letras; dois anos de experiência no magistério).

A relação interpessoal estabelecida pelos professores temporários com seus alunos e com os demais componentes da escola (outros professores ACTs, professores efetivos, corpo técnico-pedagógico, direção e pais de alunos), entrelaçam-se nos depoimentos e por certo, para uma análise mais detida sobre este aspecto, outros critérios deveriam fazer parte da construção deste conhecimento. Entretanto, muitos afirmaram que o que ainda os mantém no magistério é o gosto pela profissão. Este prazer, como afirmaram alguns professores, não significa uma ausência de crítica em relação à situação do magistério e à educação pública.

"Apesar de eu ainda não ter recebido o salário, e já tem quase dois meses que estou trabalhando, estou gostando muito de ser professora. Só que é um entra e sai, entra e sai de professores que os alunos não conseguem se acostumar com um professor, isto prejudica o ensino." (Professora de Geografia; 10 horas/aula; aluna da 8ª fase do Curso de Geografia; primeira vez que leciona).

Na pesquisa realizada no Colégio Estadual Getúlio Vargas, sobre as causas da evasão no ensino supletivo de 5ª à 8ª

séries, por exemplo, foi possível perceber que dos onze professores que atuam neste tipo de ensino, apenas três eram efetivos. Entre os alunos existe uma certa insegurança, onde muitos identificam-se como incapazes e culpam-se pelo atraso escolar. A escola, neste sentido, não se apresenta como um espaço de discussão desta realidade. Os alunos, por sua vez, não encontram segurança para reclamar seus direitos. Eram os próprios alunos que falavam, sob sigilo de seus nomes, sobre as dificuldades que tinham em lidar com alguns professores ACTs que utilizam basicamente o livro didático e aula expositiva. Conforme descrito por OLIVEIRA & BOLGENHAGEM no Relatório de Pesquisa "(...) os conhecimentos são apresentados/explicados pelo professor, fazendo com que os alunos realizem uma aprendizagem mecânica, com o objetivo apenas de memorizar e decorar fatos, regras, definições, sem ter garantido uma sólida compreensão do assunto. Ao expor a matéria alguns professores não despertam a atenção e a concentração dos alunos; não se preocupam em atingir cada aluno individualmente, mesmo quando ao dirigirem-se à classe como um todo, exigem silêncio com ameaças e intimidações, transformando a aula num desprazer para o aluno."¹⁴³

Nenhum dos entrevistados preteriu a escola, até porque há um consenso da sua importância, mas muitos não conseguem sair do lugar comum, ou seja, o de reconhecer que a escola pública

¹⁴³ OLIVEIRA, Janete Aparecida de; BOLGENHAGEM, Silvani K. A evaço escolar de alunos do ensino supletivo de 5ª à 8ª séries. Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa UFSC/EED/Colégio Estadual Getúlio Vargas. Florianópolis, 1996. (mimeo). p. 14-15.

passa por grandes dificuldades. Entretanto, sem querer generalizar (ou resguardando a histórica luta em defesa da educação pública), percebe-se que ainda persiste uma dificuldade das pessoas em colocar-se, enquanto partícipe desta sociedade, como co-responsáveis na superação da crise da escola pública, independentemente de ser efetivo ou ACT, e de distinguir que suas práticas podem ser reforçadoras ou possibilitadoras de resistência ao "naturalmente" estabelecido.

Entendemos, também, que a intencionalidade técnica (como eu faço, sob quais circunstâncias) demanda uma intencionalidade política (por quê e a favor de quem eu faço) e ambas são reflexo de uma dimensão interpessoal motivadora, criativa ou autoritária, repressiva, fundamentalmente construída no cotidiano da prática pedagógica.

3. A Relação Temporariedade x Projeto Político-Pedagógico no Cotidiano da Escola

Não há neutralidade na ação da escola pública: todo projeto político-pedagógico assume uma opção histórica e ideológica pois, se por um lado, a escola pública tem um projeto que a sustenta historicamente; por outro lado, um projeto político-pedagógico popular que os professores constroem no coletivo do seu trabalho e que atenda aos interesses da população que tem acesso à escola pública apresenta-se como luta, onde muitas são as barreiras a serem transpostas, entre elas, a temporariedade "crônica" de quase

metade do corpo docente da rede pública escolar, para citar o caso de Santa Catarina, como já vimos na primeira parte deste trabalho.

Por projeto político-pedagógico popular, estamos entendendo um referencial coletivo que implica propostas pensadas pelos/para os sujeitos envolvidos na ação educativa escolar, sob orientação de ações conscientes e transformadoras da dimensão teórico e prática, sintetizadas a partir do real vivido e capazes de provocar mudanças sociais e culturais. Implica também, a construção crítica das intencionalidades técnica, política e interpessoal do professor, que busca reconhecer na escola e na sua ação pedagógica individual/coletiva uma opção na luta pela construção da cidadania.

Uma das dificuldades encontrada nas duas escolas, onde foram realizadas as entrevistas, em elaborar um projeto político-pedagógico próprio, está relacionada à rotatividade dos professores, à falta de interesse ou compreensão do significado político que tem esta construção coletiva, à ausência de interação e à dificuldade em manter um trabalho conjunto, e às dificuldades de muitos ACTs em lidar com o aspecto didático-pedagógico do ato educativo escolar. Essas questões, colocam para as escolas públicas estaduais um desafio: como elaborar propostas político-pedagógicas que interajam com a temporariedade? O depoimento desta especialista em assuntos educacionais parece elucidar a problemática:

"A questão da temporariedade interfere na construção do projeto político-pedagógico. Alguns professores ACTs são dedicadíssimos, outros não percebem o que é educação, faltam por qualquer motivo; não percebem o quanto é importante vir para a escola todos os dias para continuar ensinando, ou deixam qualquer atividade para alguém passar para os alunos. Usam só o livro didático, não fazem um exercício diferente, não motivam os alunos. Matemática, por exemplo, é um problema sério nesta escola; outro problema que tivemos este ano foi com Português, já passaram três professores numa só vaga. Nós começamos a construção do projeto político-pedagógico com 48 professores, agora estamos com 21, porque esses professores já saíram da escola. Quanto à luta dos trabalhadores em educação, muitos não têm compromisso porque não é este o futuro profissional deles."

Além do problema da rotatividade de professores que interfere na formação de um coletivo que planeje e execute uma proposta de trabalho, que esteja sistematicamente discutindo e avaliando as ações individuais e grupais, a escola tem, muitas vezes, que fazer um esforço redobrado para conquistar este espaço, rompendo as imposições do próprio sistema.

"Terminamos o ano passado com um projeto de capacitação de professores que chamamos de 'Projeto Político-Pedagógico: uma produção escolar coletiva', planejado por sete escolas do centro de Florianópolis. Este ano retomamos a construção do projeto, no mês de fevereiro, tentando trabalhar num primeiro momento o diagnóstico escolar: qual é a escola que nós temos, qual é a escola que nós queremos e qual o caminho a ser traçado para alcançar nossos objetivos (...) Em maio, nós sentamos novamente com os professores, por dois dias, para dar continuidade as discussões do projeto. Ele foi previsto como um curso de 80 horas. Nesta etapa, conseguimos diagnosticar e traçar os objetivos. Na próxima etapa prevista para agosto/setembro nós iremos trabalhar com o planejamento e

avaliação. Porém, nós tivemos que parar porque a Secretaria da Educação trancou a verba que foi destinada ao projeto. A primeira parte do curso as escolas bancaram. O nosso planejamento geral da escola e dos professores está deficitário por causa desse trabalho que a gente vem tentando fazer e não consegue dar uma continuidade. Nós procuramos fazer este projeto para os anos de 94 e 95. Quando começamos, sabíamos que a gente iria 'rastejar' um pouco para poder andar com passos mais rápidos em 95. Hoje mesmo tivemos em reunião na Secretaria Executiva para resolver o problema da falta de recursos. Acontece que a UDESC, a instituição que está assessorando a construção desse projeto está com problemas com a Secretaria da Educação que não repassa a verba destinada ao. Independente de eles assumirem ou não, em setembro, as escolas vão assumir o projeto, como já fizeram antes. Nós fizemos algumas propostas para solucionar esta questão dos recursos, como por exemplo, a de que a verba poderia ser repassada para a SERE ou para a APP de alguma escola que se encarregaria da prestação de contas. Nós das outras escolas ficaríamos com a parte prática, por exemplo, contactar palestrantes para dar os cursos. Então, este ano ficou um pouco diferente dos outros porque as coisas foram discutidas, os objetivos propostos e os planos não foram traçados. O que nós discutimos na primeira etapa já estamos aplicando, são as propostas de cunho pedagógico." (Diretora de Escola).

A experiência, acima relatada demonstra como a escola pública é um lugar de disputa de posições políticas antagônicas. As tentativas da escola pública na luta pela superação do senso comum, muitas vezes acaba por produzir um embate com a estrutura administrativa do ensino que procura controlar as ações da escola, tentando desestimular propostas pedagógicas que visem articular criticamente a realidade. Porém, ainda podemos perceber que a própria escola acaba

criando estratégias que possibilitem a construção de ações ao alcance da autonomia relativa da unidade escolar; como disse a diretora: "*(...) Independente de eles [Secretaria da Educação] assumirem ou não (...), as escolas vão assumir o projeto, como já fizeram antes.*"

A resistência a uma política que visa esvaziar a escola de seu conteúdo fundamental, a socialização do saber que a humanidade historicamente construiu, é proporcional à força que possui o coletivo da escola para implementá-la, pois somente os coletivos organizados têm vez e voz.

"Este trabalho que a gente desenvolvia no colégio com filosofia para os alunos de 1ª à 4ª séries (...) foi até publicado na Revista Nova Escola de maio de 1994, estava dando um resultado muito bom. Os alunos aprendiam a questionar, a ser mais criativos. Todos gostavam, os alunos, os pais, os outros professores da turma (...) Tinha o apoio de todos (...) Unia as pessoas em torno da formação crítica do aluno (...) O meu tempo na escola era exclusivamente para desenvolver o projeto. Infelizmente a Secretaria da Educação acabou nos obrigando a abandonar este projeto, mesmo com toda a nossa luta para que ele continuasse (...) Isto porque exigiram que eu trabalhasse toda a carga horária com uma única classe de 1ª à 4ª séries (...) Ai não tinha como trabalhar com todas as turmas como eu fazia, e como só eu era capacitada..." (Professora de 1ª à 4ª séries - Habilitada em Filosofia de 1º Grau; 40 horas/aula; 10 anos de trabalho no magistério).

O conjunto de pesquisas, anteriormente descritas, realizadas no C.E. Getúlio Vargas, apontaram como eixo central para a superação das dificuldades, a necessidade da sistemática

discussão de um projeto político-pedagógico que norteasse os objetivos e ações do coletivo da escola e de cada professor em particular. Este processo, no ano de 1995, encontrava-se em fase inicial e ainda não havia se consolidado como prática na escola. Vários fatores dificultavam esta realização, o principal deles era o pouco envolvimento dos professores pois havia uma dificuldades para mobilizá-los para o debate. Provavelmente a estratégia utilizada pela escola contribuía para que isto ocorresse, uma vez que, as reuniões aconteciam em horários que intercalavam os períodos de aula.

Nessa ótica, para que um projeto político-pedagógico popular se concretize, o real deve ser o ponto de partida para que uma nova sociabilidade seja conquistada. É a partir da escola que se tem, que se pode construir a escola que se quer. A percepção dos educadores sobre a realidade social da escola, sobre as peculiaridades que são determinadas pelo conjunto dos educadores/educandos, poderão ser pontos iniciais na tecitura de mecanismos que oportunizem a organização deste coletivo no planejamento/engajamento de ações que valorizem a articulação teórico-prática com/sobre a realidade e a reflexão-ação sobre as políticas para a educação pública. O conhecimento da situação educacional local/estadual/nacional, a proposição de objetivos que estejam ao alcance da autonomia relativa da escola, a responsabilidade dos envolvidos no processo, o questionamento sobre as resistências individuais/institucionais são partes de uma relação processual que desenvolvem a construção da totalidade enquanto realidade dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio proposto por esta pesquisa foi o de investigar a questão dos recursos humanos para a educação escolar da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, especialmente no que concerne à constituição histórica daqueles professores denominados "temporários", buscando desvendar a temporariedade enquanto parte do projeto político-pedagógico burguês e suas implicações na construção de projetos político-pedagógicos populares para a escola pública.

O processo de expansão da escolaridade no 1º e 2º graus com a criação de novas escolas e cursos, demandou, nos últimos anos, um aumento significativo de professores no magistério público estadual catarinense. Entretanto, tal expansão não veio acompanhada de uma política de valorização do magistério o que de certa forma afeta tanto a procura pelos cursos de licenciatura nas universidades e demais Instituições de Ensino Superior existentes no Estado, quanto o real vivenciado na dinâmica político-pedagógica das unidades escolares.

A partir de 1980, os professores licenciados conquistaram o direito de efetivação na carreira do magistério público estadual catarinense. Pelo menos duas características puderam ser constatadas nos quatro concursos que houve no Estado dessa data até 1993: os baixos desempenhos da maioria dos candidatos nas provas e a insuficiência de candidatos para algumas disciplinas como Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências. Esses dados possibilitaram estimar o esvaziamento que vem ocorrendo em alguns cursos de formação, assim como lançam questionamentos sobre a qualidade dos cursos de licenciatura, especialmente. Afinal, que concepções teórico-práticas estão presentes nos currículos dos cursos de formação de professores? Que políticas vêm orientando a demanda por formação profissional nessas instituições? Qual a qualidade do processo ensino-aprendizagem a partir desta formação?

Por outro lado, às disciplinas para as quais há uma carência de profissionais formados e interessados no magistério público estadual são ocupadas por professores temporários, que muitas vezes não possuem os conhecimentos mínimos, nem componentes pedagógico-didáticos necessários para dinamizar o processo ensino-aprendizagem. As escolas públicas vivem, assim, cotidianamente, com o desafio de concretizar a escolarização dos alunos que a freqüentam e acabam por lançar mão do recurso do improviso. Alguém pode educar com competência improvisando?

A análise possibilitou-nos perceber que a constância dessa política encontra-se na compreensão que o Estado tem

sobre o trabalho do professor, quando na manutenção da temporariedade, que provoca a rotatividade, fragmenta-o em várias escolas, desconsiderando a especificidade do trabalho docente. Economicamente mais barato para o Estado que o professor efetivo, o admitido em caráter temporário, pelo que constatamos, muitas vezes assume o magistério como um "bico", ou seja, é um "professor de passagem". Isto não significa que haja uma correspondência linear entre temporariedade-descompromisso com a escola e a educação pública. De qualquer modo, a temporariedade acaba por dificultar a existência de um coletivo de professores numa mesma escola o que consequentemente, interfere na possibilidade de articulação teórico-prática de um projeto político-pedagógico diferente daquele que historicamente encontra-se presente na educação pública escolar.

Atualmente, as políticas governamentais para a área da educação estadual e nacional expressam projetos antagônicos aos colocados na histórica luta em defesa da escola pública. Aos educadores, esta realidade tem desafiado descortinar as propostas conservadoras pelas quais vêm se orientando os projetos político-pedagógicos para a escola pública.

É a partir das contradições presentes em tais projetos que os educadores têm a possibilidade de resgatar a função social da escola, enquanto espaço cultural que visa articular o particular com o geral. Pudemos constatar, nesta pesquisa, que a escola é um espaço de disputa de posições políticas. As

tentativas de superação do senso comum, acabam muitas vezes provocando um embate com a estrutura administrativa do ensino, desestimulando propostas pedagógicas que visem articular criticamente a realidade. Assim, quanto maior for a organização e coesão em torno de uma proposta pedagógica, mais força ela terá para ser politicamente implementada.

Aos projetos políticos para a educação, analisados aqui, subjaz a compreensão da questão do trabalho dos professores como resultante de um processo de construção-desconstrução histórica da escola pública.

Na construção de projetos político-pedagógicos populares cabe reconhecer as determinações históricas que "produzem" o professor, entendendo que a questão da desqualificação-qualificação do trabalho docente é estratégica para a mediação de conteúdos articuladores-desarticuladores da consciência de classe dos educandos, para a organização dos trabalhadores em educação e para o processo que possibilite a construção de um projeto nacional democrático.

ANEXOS

QUADRO 1

QUADRO RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO E SALDO DE VAGAS*
 CONCURSO DE INGRESSO 1980/1981 - 1ª CHAMADA
 ÁREA 2 (5ª A 8ª SÉRIE DO 1º GRAU)

VAGAS	INSCRITOS	APROVADOS	REPROVADO	VAGAS OCUPADAS	SALDO DE VAGAS
Ed.Física 1.580	607	471 (77,59%)	136 (22,41%)	658 (41,65%)	922 (58,35%)
Ciências 850	471	175 (37,15%)	296 (62,85%)	171 (20,12%)	679 (79,88%)
Matemát. 811	580	144 (24,83%)	436 (75,17%)	148 (18,25%)	663 (81,75%)
IPT 654	181	140 (77,35%)	41 (22,65%)	152 (23,24%)	502 (76,76%)
Ed. Art. 627	75	73 (97,33%)	02 (2,67%)	72 (11,48%)	555 (88,52%)
Líng.Nac. 405	677	605 (89,36%)	72 (10,64%)	282 (69,63%)	123 (30,37%)
Inglês 404	452	312 (69,03%)	140 (30,97%)	193 (47,77%)	211 (52,23%)
História 242	570	316 (55,44%)	254 (44,56%)	130 (53,72%)	112 (46,28%)
Geografia 232	551	253 (45,92%)	298 (54,08%)	104 (44,83%)	128 (55,17%)

Fonte: Dados Brutos: Relatório Geral do Concurso de Ingresso no Magistério
 Público Estadual - 1980/1981 - 1ª chamada

* Vagas de 20 horas

QUADRO 2

QUADRO RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO E SALDO DE VAGAS*
 CONCURSO DE INGRESSO 1980/1981 - 1ª CHAMADA
 ÁREA 3 (1ª A 4ª SÉRIE DO 2º GRAU)**

VAGAS	INSCRITOS	APROVADOS	REPROVADO	VAGAS OCUPADAS	SALDO DE VAGAS
Química 265	43	39 (90,70%)	04 (9,30%)	97 (36,60%)	168 (63,40%)
Matemát. 263	279	97 (34,77%)	182 (65,23%)	153 (58,17%)	110 (41,83%)
Ed. Fis. 260	627	385 (61,40%)	242 (38,60%)	185 (71,15%)	75 (28,85%)
Física 191	146	29 (19,86%)	117 (80,14%)	63 (32,98%)	128 (67,02%)
Biologia 186	137	123 (89,78%)	14 (10,22%)	116 (62,37%)	70 (37,63%)
Líng.Port. 158	510	440 (86,27%)	70 (13,73%)	140 (88,61%)	18 (11,39%)
Inglês 104	355	220 (61,97%)	135 (38,03%)	61 (58,65%)	43 (41,35%)
Ed. Art. 94	40	24 (60,00%)	16 (40,00%)	18 (19,15%)	76 (80,85%)
Geografia 82	153	95 (62,09%)	58 (37,91%)	34 (41,46%)	48 (58,54%)
História 73	179	115 (64,25%)	64 (35,75%)	48 (65,75%)	25 (34,25%)

Fonte: Dados Brutos: Relatório Geral do Concurso de Ingresso no Magistério Público Estadual - 1980/1981 - 1ª chamada

* Vagas de 10 horas

** Não foram computadas as disciplinas técnicas

QUADRO 3

QUADRO RESUMO DE VAGAS

CONCURSO DE INGRESSO 1980/1981 - 2ª CHAMADA

ÁREAS	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS OCUPADAS	SALDO DE VAGAS
1	3.315	545 (16,44%)	2.770 (83,56%)
2	8.131	365 (4,49%)	7.766 (95,51%)
3	2.076	231 (11,13%)	1.845 (88,87%)
TOTAL	13.522	1.141 (8,44%)	12.381 (91,56%)

Fonte: Dados Brutos: Relatório Geral do Concurso de Ingresso no
Magistério Público Estadual - 1980/1981 - 2ª chamada.

QUADRO 4

QUADRO RESUMO DE VAGAS

CONCURSO DE INGRESSO 1980/1981 - 3ª CHAMADA

ÁREAS	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS OCUPADAS	SALDO DE VAGAS
1	3.334	57 (1,71%)	3.277 (98,29%)
2	3.758	142 (3,78%)	3.616 (96,22%)
3	643	130 (20,22%)	513 (79,78%)
TOTAL	7.735	329 (4,25%)	7.406 (95,74%)

Fonte: Dados Brutos: Relatório Geral do Concurso de Ingresso no Magistério Público Estadual - 1980/1981 - 3ª chamada

QUADRO 5

TOTAL DE DOCENTES (EFETIVOS E ACTs) NA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
ESTADUAL 1980-1992*

A N O	1º GRAU	2º GRAU
1980	20.680	1.962
1981	22.497	2.370
1982	21.123	2.356
1983	21.508	2.622
1984	21.398	2.842
1985	21.382	3.143
1986	22.966	3.955
1987	23.944	4.576
1988	22.789	4.877
1989	25.523	5.975
1990	26.948	6.596
1991	28.374	7.048
1992	27.875	7.088

Fonte: Secretaria de Estado da Educação. A Evolução do Ensino em Santa Catarina - 1980/1991. Florianópolis, SEC/DIRP/GEINF, 1991.

* Os dados de 1992 foram fornecidos pela SEC/GEINF.

QUADRO 6

QUADRO RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO E SALDO DE VAGAS*

CONCURSO DE INGRESSO 1993/1994

ÁREA 1 (1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU) E ÁREA 4 (PRÉ-ESCOLAR)

VAGAS OFERECIDAS	INSCRITOS	PRESTARAM PROVAS	APROVADOS 4,8 - 10,0	REPROVADO ZERO - 4,7	SALDO DE VAGAS
ÁREA 1 406	11.469	9.526	4.655 (48,87%)	4.871 (51,13%)	(-4.249)
ÁREA 4 279	1.323	1.175	422 (35,91%)	753 (64,09%)	(-143)
TOTAL 685	12.792	10.701	5.077 (47,44%)	5.624 (52,56%)	(-4.392)

Fonte: Dados Brutos: Relatório Geral dos Concursos do Magistério Público
 Estadual - 1993/1994 - SEC/DRH

* Vagas de 20 horas

QUADRO 7

QUADRO RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO E SALDO DE VAGAS*

CONCURSO DE INGRESSO 1993/1994

ÁREA 2 (5ª A 8ª SÉRIE DO 1º GRAU)

VAGAS POR DISCIPLINA	INSCRITOS	PRESTARAM PROVAS	APROVADOS 4,8 - 10,0	REPROVADOS ZERO - 4,7	SALDO DE VAGAS
Ed. Física 2.548	1.139	1.038	195 (18,79%)	843 (81,21%)	2.353 (92,35%)
Matemática 1.511	1.109	927	144 (15,53%)	783 (84,47%)	1.367 (90,47%)
PPT 1.383	226	212	96 (45,28%)	116 (54,72%)	1.287 (93,06%)
Ciências 1.284	1.020	847	302 (35,66%)	545 (64,34%)	982 (76,48%)
Ed. Artíst. 1.180	280	240	40 (16,67%)	200 (83,33%)	1.140 (96,61%)
Português 745	1.228	1.017	515 (50,64%)	502 (49,36%)	230 (30,87%)
História 630	1.076	912	665 (72,92%)	247 (27,08%)	(-35)
Geografia 573	930	769	473 (61,51%)	296 (38,49%)	100 (17,45%)

Fonte: Dados Brutos: Relatório Geral dos Concursos do Magistério Público
Estadual - 1993/1994 - SEC/DRH

* Vagas de 10 horas

QUADRO 8

QUADRO RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO E SALDO DE VAGAS*

CONCURSO INGRESSO 1993/94

ÁREA 3 (1ª A 4ª SÉRIE DO 2º GRAU)**

VAGAS POR DISCIPLINA	INSCRITOS	PRESTARAM PROVAS	APROVADOS 4,8 -10,0	REPROVADOS ZERO - 4,7	SALDO DE VAGAS
Física 623	56	44	15 (34,09%)	29 (65,91%)	608 (97,59%)
Matemática 582	385	311	73 (23,47%)	238 (76,53%)	509 (87,46%)
Química 555	64	52	31 (59,62%)	21 (40,38%)	524 (94,41%)
Biologia 427	226	190	122 (64,21%)	68 (35,79%)	305 (71,43%)
História 255	483	425	313 (73,65%)	112 (26,35%)	(-58)
Português 253	1.070	865	494 (57,11%)	371 (42,89%)	(-241)
Geografia 240	288	221	142 (64,25%)	79 (35,75%)	98 (40,83%)
Ed. Artíst. 215	212	179	55 (30,73%)	124 (69,27%)	160 (74,42%)
Inglês 198	561	404	303 (75,00%)	101 (25,00%)	(-105)

Fonte: Dados Brutos: Relatório Geral dos Concursos do Magistério Público
 Estadual - 1993/1994 - SEC/DRH

* Vagas de 10 horas

** Não foram computadas as disciplinas técnicas

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. Em Aberto. Brasília, INEP, 13 (59):63-67, jul./set. 1993.
- ALMEIDA, Carlos dos Santos. O Servidor Temporário no Serviço Público. Brasília, 1986. Dissertação (Mestrado em Direito e Estado), Universidade de Brasília.
- ARENDT, Hannah. A Condição Humana. 6. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1993. Tradução de Roberto Raposo.
- ARROYO, Miguel G. (org.). Da Escola Carente à Escola Possível. 3. ed. São Paulo : Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular;8)
- AURAS, Gladys Mary Teive. A Formação dos Professores das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau no Âmbito da Política de Modernização Econômica no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

BOCAYUVA, Pedro Claudio Cunca; VEIGA, Sandra Mayrink. **Novo Vocabulário Político: hegemonia e pluralismo**. Rio de Janeiro : Fase/Vozes, v. I, 1992.

BOLETIM DO SINTE. Pesquisa Perfil revela: vai faltar professor em Santa Catarina. Florianópolis, 21 novembro 1994.

BOLLMAN, Maria da Graça. Darcy atropelou o processo. **Jornal do Brasil**. 15 fevereiro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação para Todos: a Conferência de Nova Delhi**. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos (1991-2003)**. Brasília, MEC/UNESCO, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo : Cortez; Brasília, SENEb, 1991. (Cadernos SENEb; 3).

BUARQUE, Cristóvam. **O Colapso da Modernidade Brasileira: e uma proposta alternativa**. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superes-**

trutura; relações e mediações. 2 ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 13). Tradução de Dagmar M. L. Zibas.

CARVALHO, Cid Sabóia de (relator). Projeto de Lei da Câmara nº 101 de 1993, que fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Câmara dos Deputados / Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 1993. (mimeo).

CARVALHO, Diana Carvalho de et al. Formado, deformado ou conformado? A formação e a carreira do professor. Jornal em Defesa da Escola Pública. Florianópolis, Fórum Catarinense em Defesa da Escola Pública, APUSFC-SSIND, ano III, nº 1, jul. 1995.

CENAFOR. Sobre a Questão do Professor Leigo. São Paulo, 1985.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Mensário Informativo do CEPE. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, nº 6, abr. 1967.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS. Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade. Anais. Rio de Janeiro, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1979. (Série Educação em Questão).

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo : Cortez, 1991, v. 17. (Coleção Biblioteca de Educação. Série 1. Escola).

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 2.ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade.** Campinas : Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIÁRIO CATARINENSE. **Geral.** Florianópolis, 09 maio 1994.

DREIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latinoamericanas. Revista da USP. São Paulo, (17): 86-101, mar./abr./maio 1993.

EM ABERTO. **Professor Leigo.** Brasília, INEP, 5 (32): 1-34, out./dez. 1986.

EVANGELISTA, Olinda. O plano está pronto! **Jornal em Defesa da Escola Pública.** Florianópolis, Forum Catarinense em Defesa da Escola Pública, APUFSC-SSIND, ano II, nº 2, julho de 1994.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SANTA CATARINA. **Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico de Santa Catarina.** Florianópolis, Biblioteca da FIESC, 1960. (mimeo).

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo :Cortez/Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea).

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. Florianópolis : EDEME, 1975.

FOLHA DE SÃO PAULO, 13 março 1990.

FRANCO, Maria Laura P. P. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (92): 53-61, fev. 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Escola Básica**. São Paulo : Papirus, p. 147-157, 1992. (Coleção C.B.E.).

_____. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. **Revista de Educação da CNTE**. Brasília : Guarany, 1 (1):51-64, jan. 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis : Vozes, p. 32-92, 1994. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

FUSARI, José Cerchi (org.). **O Professor de 1º Grau: trabalho e formação.** São Paulo : Loyola, 1990.

GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e Sociedade.** São Paulo : CEDES, (48): 248-260, ago. 1994.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** Petrópolis : Vozes, p. 111-177, 1994. (Coleção Ciências Sociais da Educação). Tradução de Vânia Paganini Thurler.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 11 (2): 69-79, jul./dez. 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 7. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 7. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Revista de Ciência da Educação - Educação e Sociedade*. Campinas : Papirus, XII (38): 109-121, abr. 1991.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 3. ed. São Paulo : Loyola, 1993. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves.

HASS, Inês Veiga. O Instituto Estadual de Educação e a formação do professor primário. *Mensário Informativo do CEPE*. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, nº 09, p. 2-5, ago. 1967.

_____. O salário do professor. *Mensário Informativo do CEPE*. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, nº 15, p. 3, jun. 1968.

HELENE, Otaviano. Qual a saída para a crise escolar brasileira? *Revista Universidade e Sociedade*. São Paulo, ANDES-SN, ano IV, (7): 19-26, jun. 1994.

_____. Quatro problemas nacionais brasileiros. *Revista Universidade e Sociedade*. São Paulo, ANDES-SN, ano IV, (6): 60-66, fev. 1994.

IANNI, Octavio. *A Sociedade Global*. 2. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo : Loyola

la, 1986. (Coleção Educar; 1).

LINS, Zenilda Nunes (org.). Diagnóstico da Situação Educacional. Florianópolis, MEC/UDESC/Secretaria de Estado da Educação, jun. 1971.

MAFRA, Manoel da Silva. Instrução pública. Jornal O Conservador. Província de Santa Catarina, nº 361, p. 17-20, 05 out. 1855.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antigüidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação). Tradução de Gaetano Lo Monaco.

MATTOSO, Jorge. A Desordem do Trabalho. São Paulo : Página Aberta, 1995. (Coleção Pensieri).

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. 9. ed. São Paulo : Cortez/ Autores Associados, 1988. (Coleção Educação Contemporânea).

MICHELS, Ido Luiz. Uma Crítica à Economia Política Catarinense. Campina Grande, 1993. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal da Paraíba.

- MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é Burocracia. São Paulo : Brasileira, 1981. (Coleção Primeiros Passos; 21).
- OFFE, Claus. Trabalho: a categoria chave da sociologia? Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, ANPOCS (10) : 5-20, v. 4, jun. 1989.
- OLIVEIRA, Janete Aparecida; BOLGENHAGEM, Silvani Kempf. A evasão escolar de alunos no ensino supletivo de 5ª à 8ª séries. Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa UFSC/CED/EED/Colégio Estadual Getúlio Vargas. Florianópolis, 1996. (mimeo).
- O MÉTODO CASTILHO. Jornal O Conservador. Província de Santa Catarina, nº 315, p. 3-5, 17 abr. 1855.
- PACTO pela valorização do magistério e qualidade da educação. Brasília, 19 out. 1994. (mimeo)
- PINTO, Ana Maria Rezende. Do fetichismo da tecnologia à modernização da escola. In: BORGES, Abel Silva et al. O Diretor - Articulador do Projeto da Escola. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Diretoria Técnica, p. 31-44, 1992. (Série Idéias; 15).
- RAMOS, Cosete. Excelência na Educação: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1992.

REIS, Marília Faria Ferreira dos. Qualidade total: um novo paradigma para a educação brasileira. *Impulso - Revista de Ciências Sociais e Humanas*. Piracicaba, Universidade Metodista, 7 (16): 53-63, 1994.

RIBEIRO, Darcy (relator). *Substitutivo ao Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Senado Federal/Consultoria Legislativa, 1995. (mimeo).

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bougiovani. *A Mulher na Sociedade de Classe: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1975.

SANTA CATARINA. *A Evolução do Ensino em Santa Catarina-1980/91*. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Planejamento/Gerência de Estatística e Informática, 1994.

_____. *Diagnóstico da Educação*. Florianópolis, Conselho Estadual de Educação/UDESC/Secretaria de Estado da Educação, 1993.

_____. *Circulares 1943-1944*. Florianópolis, Secretaria de Justiça, Educação e Saúde/Departamento de Educação, 1945, p.4-5.

_____. A Situação do Ensino Médio em Santa Catarina. Florianópolis, UDESC/CEPE, 1969.

_____. Relatório da Comissão Especialmente Constituída para Estudos das Alternativas de Vínculo Empregatício para os Professores Substitutos e Designados. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Assessoria de Organização e Métodos, novembro de 1981. (mimeo).

_____. Relatório Geral do Concurso de Ingresso no Magistério Público Estadual - 1980/1981 - 1ª Chamada. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Assessoria de Organização e Métodos, 1981.

_____. Relatório Geral do Concurso de Ingresso no Magistério Público Estadual - 1980/1981 - 2ª Chamada. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Assessoria de Organização e Métodos, 1981.

_____. Relatório Geral do Concurso de Ingresso no Magistério Público Estadual - 1980/1981 - 3ª Chamada. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Assessoria de Organização e Métodos, 1982.

_____. Relatório de Ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta - Grupo Docente. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Unidade de Administração de Pessoal, 1982.

_____. Relatório de Ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta - Docente. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Unidade de Administração de Pessoal, 1983.

_____. Relatório de Ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta - Grupo Docente. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Unidade de Administração de Pessoal, 1984.

_____. Relatório Geral - 1ª Chamada - Concurso para o Magistério Público - 1984/1985. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Comissão Central de Concursos, 1984.

_____. Relatório do Concurso de Remoção, Lotação e Ingresso - 2ª Chamada - 1984/1985. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Comissão Central de Concursos, 1986.

_____. Relatório Geral - Concurso de Ingresso - 1ª/2ª Chamadas - 1989/1990. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 1990.

_____. Relatório Geral dos Concursos do Magistério Público Estadual - 1993/1994. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Recursos Humanos, 1993.

SANTOS, Marcílio Dias dos. O tedobrimento de turnos na escola primária catarinense. Mensário Informativo do CEPE. Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, nº 14, p. 3-4, 1968.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina.** Florianópolis : Ed. da Universidade Federal de Santa Catarina, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial.** 4. ed. São Paulo : Brasiliense, 1993. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes.

SCHMIDT, Leonete Luzia. **A Constituição da Rede Pública de Ensino Elementar em Santa Catarina: 1830-1860.** Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. (em fase de conclusão).

SCHMITZ, Sérgio. **Planejamento Estadual: a experiência catarinense com o Plano de Metas do Governo - PLAMEG 1961-1965.** Florianópolis, UFSC/FESC/UDESC, 1985.

SILVA, Narbal. **Política de Recursos Humanos e Satisfação de Docentes numa Instituição de Ensino Superior: o caso da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE).** Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina.

SINTE. **Alerta: SOS professor em extinção.** Florianópolis, 1993.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo : Abril Cultural, 2 v., 1983. (Coleção Os Economistas). Tradução de Luiz João Barúna.

SOUZA, Ana Maria Borges de. *Do Espaço Escolar às Ruas: um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina*. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Educação e poder: a nova ordem mundial e seus reflexos no âmbito educacional; possibilidades e alternativas*. *Revista Universidade e Sociedade*. São Paulo, ANDES-SN, ano IV, (6): 107-115, jul. 1994.

STACCONE, Giuseppe. *Gramsci: bloco histórico e hegemonia*. São Paulo, Centro de Pastoral Vergueiro, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Por que não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro*. Texto elaborado por professores do Setor de Educação , [1995?]. (mimeo).

WARDE, Mirian Jorge. *As políticas das organizações internacionais para a educação*. Em *Aberto*. Brasília, INEP, 11 (56):13 - 21, out./dez. 1992.

_____. *O professor leigo: até quando?* Em *Aberto*. Brasília, INEP, 5 (32): 1-8, out./dez. 1986.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil.** São Paulo : Ática, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder Político e Educação de Elite.** 3. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

LEGISLAÇÃO

BRASIL

Constituição da República Federativa do Brasil. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei nº 5.695, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus.

Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

SANTA CATARINA

Constituição do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 20 janeiro 1970.

Constituição do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 1989.

Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944.

Lei nº 686, de 11 de outubro de 1906. Dá providência sobre a Instrução Pública.

Lei nº SEE 3.191, de 08 de maio de 1963. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina.

Lei nº 4.886, de 04 de julho de 1973. Regula na parte referente ao exercício do magistério para regência de aulas das 5^{as.}, 6^{as.}, 7^{as.} e 8^{as.} séries do 1º grau e para as do 2º grau, o artigo 122, da Constituição do Estado.

Lei nº 5.205, de 28 de novembro de 1975. Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina.

Lei nº 6.032, de 17 de fevereiro de 1982. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores admitidos em serviço de caráter temporário no Magistério Público Estadual.

Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina.

Lei nº 8.391, de 13 de novembro de 1991. Disciplina a admissão de pessoal em caráter temporário sob regime administrativo especial, no âmbito do Magistério Público Estadual.